

Universidade de Lisboa



**As Tecnologias Educativas e o Ensino da História. O Vídeo
como Recurso no Processo de Aprendizagem**

Nuno Miguel Gomes de Sousa

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário

Relatório de Prática Letiva Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor João Cuvaneiro

2018

Universidade de Lisboa



**As Tecnologias Educativas e o Ensino da História. O Vídeo
como Recurso no Processo de Aprendizagem**

Nuno Miguel Gomes de Sousa

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário

Relatório de Prática Letiva Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor João Couvaneiro

2018

Dedicatória

Aos meus pais, irmã e toda a minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Agradecimentos

Em primeiro lugar dirijo um forte agradecimento aos meus pais pelo seu apoio incondicional, incentivo, carinho e paciência demonstrados ao longo desta caminhada. À minha namorada, Sónia Serrano, pelo companheirismo, apoio e compreensão, que ao longo dos últimos meses foram de suma importância.

Ao Professor João Couvaneiro, pela sua orientação, total apoio, incentivo, disponibilidade, pelo saber que transmitiu, pelas opiniões e críticas que foram surgindo ao longo da elaboração deste relatório.

Ao Professor e amigo Doutor Miguel Corrêa Monteiro pela dedicação, ensinamentos, amizade, conselhos, motivação e interesse que dedicou ao longo dos dois últimos anos neste mestrado.

À Professora cooperante Maria Amélia de Andrade e Pinto de Almeida Vasconcelos, docente na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, pela amizade, dedicação, ensinamentos e apoio para que tivéssemos os maiores êxitos ao longo do estágio.

Aos colegas do núcleo de estágio, João Luís Canha e Nuno de Matos Graça, pela amizade, momentos vivenciados, conselhos e ensinamentos ao longo deste mestrado.

Agradeço também a todos os professores que nos acompanharam nesta trajetória académica tanto na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa como no Instituto de Educação.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento especial a todos os colegas de Mestrado em Ensino de História do Terceiro ciclo e Secundário pela amizade e companheirismo que demonstraram ao longo dos últimos anos.

Nuno Sousa

Índice Geral

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS.....	II
ÍNDICE GERAL	III
ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	VII
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO	4
1. TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM APLICADAS À PRÁTICA LETIVA	5
2. AS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS E O ENSINO DA HISTÓRIA	19
2.1. O VÍDEO COMO INSTRUMENTO AUXILIAR DE APRENDIZAGEM: OBJETO DE CONSUMO OU PRODUTOR DE APRENDIZAGENS	25
2.1.1. O QUE É UM VÍDEO EDUCATIVO E QUAL O SEU PAPEL NO CONTEXTO EDUCATIVO	27
2.1.2. MÉTODOS DE EXPLORAÇÃO DO VÍDEO EDUCATIVO EM SALA DE AULA: PREOCUPAÇÕES E ESTRATÉGIAS.....	30
PARTE II: CONTEXTO ESCOLAR.....	34
1. A ESCOLA E A SUA HISTÓRIA	35
1.1. ENQUADRAMENTO ESCOLAR	37
2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 11º ANO LH2 E 12º ANO LH2	39
2.1. A TURMA DO 11º ANO DE LÍNGUAS E HUMANIDADES II.....	40
2.2. A TURMA DO 12º ANO LÍNGUAS E HUMANIDADES II	44
PARTE III: UNIDADE DIDÁTICA.....	48
1. INTERVENÇÃO LETIVA NA ESMAVC.....	49
1.1. DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA AULA LECIONADA	49
1.1.1. PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO DA PRIMEIRA AULA	58

1.2.	DESCRIÇÃO DA SEGUNDA AULA LECIONADA	60
1.2.1.	PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO DA SEGUNDA AULA	67
1.3.	DESCRIÇÃO DA TERCEIRA AULA LECIONADA	69
1.3.1.	PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO DA TERCEIRA AULA.....	76
1.4.	DESCRIÇÃO DA QUARTA AULA LECIONADA	78
1.4.1.	PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO DA QUARTA AULA	83
1.5.	DESCRIÇÃO DA QUINTA AULA LECIONADA.....	85
1.5.1.	PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO DA QUINTA AULA.....	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE E REFLEXÃO.....	94
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
	ANEXOS	103

Índice de Tabelas e Gráficos

Tabela 1. Quadro geral das teorias aplicadas à nossa prática letiva (Fonte: Bertrand, Yves, Teorias Contemporâneas da Educação, 2ª edição, Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget, 2001, pp. 18-19).....	9
Gráfico 1 e 2. Número de alunos que recebem apoio social e grau de escolaridade do Encarregado de Educação.	41
Gráfico 3 e 4. Tempo que os discentes demoram a chegar à Escola e os transportes que utilizam.....	42
Gráfico 5 e 6. Respostas dos alunos sobre se alguma vez repetiu o ano e os fatores que contribuem para o insucesso escolar.	43
Gráfico 7 e 8. Grau de importância dedicada à disciplina de História e o que os alunos pretendem fazer após o secundário.	44
Gráfico 9 e 10. Número de alunos que recebem apoio social e grau de escolaridade do Encarregado de Educação.	45
Gráfico 11 e 12. Tempo que os discentes demoram a chegar à Escola e os transportes que utilizam.....	46
Gráfico 13 e 14. Respostas dos alunos sobre se alguma vez repetiu o ano e os fatores que contribuem para o insucesso escolar	47
Gráfico 15 e 16. Grau de importância dedicada à disciplina de História e o que os alunos pretendem fazer após o secundário.....	47
Tabela 2. Quadro geral das aulas realizadas	49

Índice de Figuras

Figura 1. Cronologia da tecnologia vídeo com funções educacionais (cit. por Woolfitt, Zac, - The effective use of video in Higher Education, Loctorraat Teaching, Learning and technology, Haarlem: Inholland University of Applied Sciences, 2015, p.6.)....	28
Figura 2. Esquema do processo de comunicação que tem por base a utilização do vídeo no processo educativo (adaptado de Manuel José Damásio, Media e tecnologia. Tecnologias sociais e educação: os tempos em que aprendemos e ensinamos, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa, 2011, pp. 20-21)	31
Figura 3. Zona envolvente da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (Fonte: Google Maps [consultado: 31/08/2018]).....	38
Figura 4. Edifício da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho amalia-vaz-carvalho [Consultado: 31/08/2018])	38
Figura 5. Slide nº 4 do PowerPoint	51
Figura 6. slide nº5 do PowerPoint.....	52
Figura 7. Slide nº 8 do PowerPoint	53
Figura 8. Slide nº 11 do PowerPoint	55
Figura 9. Slide nº 15 do PowerPoint	56
Figura 10. Slide nº 6 do PowerPoint	62
Figura 11. Slide nº 11 do PowerPoint	64
Figura 12. Slide nº 13 do PowerPoint	65
Figura 13. Slide nº 19 do PowerPoint	66
Figura 14. Slide nº 5 do PowerPoint	71
Figura 15. Slide nº 9 do PowerPoint	72
Figura 16. Slide nº 11 do PowerPoint	73
Figura 17. Slide nº 17 do PowerPoint	75
Figura 18. Slide nº 3 do PowerPoint	79
Figura 19. Slide nº 11 do PowerPoint	80
Figura 20. Slide nº 13 do PowerPoint	81
Figura 21. Slide nº 2 do PowerPoint	87
Figura 22. Slide nº 4 do PowerPoint	88
Figura 23. Vídeo educativo sobre a Revolução Americana.....	89
Figura 24. Slide nº 13 do PowerPoint	91

Índice de Anexos

Anexo 1. Questionários Anónimos 11º LH2 e 12º LH2	104
Anexo 2. Suporte Informático - CD-ROM/DVD.....	109

Siglas e Abreviaturas

ESMAVAC	Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
IPPI/II	Iniciação à Prática Profissional I/II
LH	Línguas e Humanidades
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
(...)	corte na citação de texto
Cf.	confronte, confira
Cit.	citado
Coord.	coordenador
Dir.	direção
Ed.	edição, editor(a)
<i>Ibidem</i>	mesmo lugar
Idem	o mesmo
In	em
Nº	número
Op. cit.	Obra citada
p.	página
pp.	páginas
Vide	veja-se
Vol.	volume

Nota: A elaboração deste relatório segue as “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada”, da Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, de 5 de dezembro de 2012 e retificado em 22 de junho de 2017, redigido conforme o Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa seguido na Universidade de Lisboa a partir de 2011.

As referências bibliográficas e as citações estão de acordo com a Norma Portuguesa, nomeadamente a NP 405-1 – documentos impressos; NP 405-2 – materiais não-livro; NP405-3 – documentos não publicados; NP 405-4 – documentos eletrónicos.

De acordo com as “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada”, segue-se a seção “Suporte informático”, onde estarão em CD-ROM/DVD documentos Anexo.

Resumo

O presente Relatório de Prática Letiva Supervisionada apresenta-se no âmbito de uma proposta didática sobre conteúdos da disciplina de História A, inseridos nas unidades: Unidade 3 (Módulo 4) – *Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII*, do 11º ano; Unidade 1 (Módulo 5) – *A Revolução Americana, uma revolução fundadora*, do 11º ano; mas também no 12º ano, Unidade 1.5 (módulo 7) – *Portugal no primeiro pós-guerra*, a alunos do ensino secundário do Curso Científico-Humanístico de Línguas Humanidades da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa.

Nas unidades lecionadas à turma do 11º ano, foram abordados temas sobre a hegemonia económica britânica ao longo dos séculos XVIII e XIX, explicando as causas da superioridade inglesa em comparação com as restantes potências europeias, nomeadamente, progressos agrícolas, crescimento demográfico e urbano, alargamento dos mercados, desenvolvimento do sistema financeiro e a “Revolução Industrial”. Posteriormente, foram explanadas as origens e causas da Revolução Americana.

Nas unidades lecionadas à turma do 12º ano, foram explanados os principais condicionalismos que permitiram a falência do projeto político e social da Primeira República Portuguesa e que favoreceram a ascensão das forças conservadoras em Portugal. Por outro lado, abordámos a influência do modernismo na cultura artística em Portugal nos inícios do século XX.

Nestas intervenções procurámos recorrer a estratégias de construção de conhecimento através de atividades centradas no recurso a meios audiovisuais (vídeos). Os vídeos selecionados foram previamente trabalhados, tendo sido desenvolvidas tarefas com base na sua visualização, recorrendo a guiões de apoio, fichas e questões orais para avaliar as aprendizagens dos discentes.

Deste modo, procurámos refletir sobre o momento mais adequado para a aplicação do vídeo e como deve ser utilizado eficazmente no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino em História; Tecnologias educativas; Vídeo; Estratégias de ensino-aprendizagem;

Abstract

The current Supervised Teaching Practice Report is presented as being within the scope of a didactical proposal on the contents of the subject of History A, part of the following units: Unit 3 (Module 4) – The Triumph of the State and the Economic Dynamics of the 17th and 18th Centuries, of the 11th grade; Unit 1 (Module 5) – The American Revolution, a Founding Revolution, of the 11th grade; and also of the 12th grade, Unit 1.5 (Module 7) – Portugal in the First Post-War Period, to high school students of the Scientific and Humanistic Course of Languages and Humanities of the Maria Amélia Vaz de Carvalho high school in Lisbon.

In the didactical units taught to the 11th grade class, we lectured about the British economic hegemony throughout the 18th and 19th centuries, explaining the underlying causes of the English supremacy when compared to the remaining European powers, namely: the agricultural progress, the demographic and urban growth, the market increase, the development of the financial system and the “Industrial Revolution.” Furthermore, we explained the origins and the causes of the American Revolution.

In the units lectured to the 12th grade class, we explained the main constraints that led to the bankruptcy of the political and social programme of the Portuguese First Republic, favoring the rise of conservative forces in Portugal. On the other hand, we tackled the influence of Modernism in the Portuguese art culture at the beginning of the 20th century.

Throughout these classes, we sought to develop strategies that built knowledge through activities centered on audiovisual media resources (videos). We worked on the selected videos beforehand, developing tasks based on their display, having recourse to support guides, worksheets and oral questions in order to evaluate the students’ learning.

Thus, we sought to reflect upon the most adequate moments to apply the video and how we ought to use it effectively in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Teaching History; Educational Technologies; Video; Teaching-Learning Strategies.

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente relatório de Prática Letiva Supervisionada tem como base o trabalho desenvolvido na intervenção letiva no núcleo de estágio da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho em Lisboa.

A intervenção letiva representou o culminar da nossa presença na escola ao longo de três semestres, correspondendo à parte prática das respetivas unidades curriculares de Ensino da História (teoria e métodos), IPP1 e IPP2, nas quais tivemos o privilégio de observar aulas lecionadas pela professora cooperante, de assistir a reuniões de Conselho de Turma e de participar em atividades desenvolvidas pela instituição escolar. A experiência pedagógica e científica da docente cooperante foi nitidamente marcante em todo este percurso.

Previamente à exposição da escolha do tema do seguinte Relatório, importa referir que, segundo os Princípios e Organização dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, a nossa intervenção letiva deveria ter-se centrado na leção de uma unidade didática. Contudo, isso não foi possível. A concentração de mestrados no mesmo núcleo de estágio, a possibilidade de lecionar em apenas duas turmas (11º ano LH2 e 12º ano LH2) e a aproximação do exame nacional, contribuíram decisivamente para restringir a nossa intervenção a cinco aulas de noventa minutos, divididas pelos dois níveis de ensino.

Deste modo, apresentamos neste Relatório a leção de duas unidades didáticas distintas, correspondendo a três aulas de noventa minutos sobre *A Hegemonia Económica Britânica* à turma do 11º ano LH2 e duas aulas de noventa minutos sobre *Portugal no Primeiro Pós-Guerra* à turma do 12º ano LH2. Neste contexto, considerámos ser pertinente refletir sobre a integração das tecnologias na experiência educativa, nomeadamente *O Vídeo como Recurso no Processo de Aprendizagem*.

Num mundo cada vez mais apostado no progresso tecnológico, as instituições escolares deverão adaptar-se e mobilizar os seus recursos para a concretização da sua missão. Nesse sentido, a tecnologia nos últimos tempos reforçou a sua importância

como elemento relevante da experiência educativa, permitindo introduzir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos e profundas alterações no processo de ensino.

Atualmente, a tecnologia é vista como um elemento externo ao processo educativo, tendo uma função meramente instrumental e uma utilização episódica, porém, sendo parte do quotidiano de professores e alunos, deve ser integrada com normalidade, tirando-se partido das possibilidades que acrescenta, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Deste modo, pode tornar-se num recurso poderoso do processo de ensino-aprendizagem, promovendo interações mais significativas entre professores e alunos, a colaboração entre pares pedagógicos, bem como um maior acesso e uma maior representação de conteúdos programáticos.

A disciplina de História no ensino secundário, integrada nas ciências sociais, apresenta-se para os alunos como uma área de conhecimento que implica necessariamente desenvolver capacidades de abstração para que compreendam as dinâmicas sequenciais complexas de momentos históricos passados.

Neste contexto, a escolha do vídeo como recurso a utilizar no processo de aprendizagem visa procurar múltiplas formas de transmitir os conhecimentos da disciplina, compreender os conceitos próprios de cada época histórica e motivar os alunos para as aprendizagens, numa combinação entre sons e imagens em movimento. Assim, os meios audiovisuais representam um meio de comunicação que promove aprendizagens através da leitura e observação.

O nosso Relatório apresenta-se dividido em três partes. Na primeira parte, abordamos as teorias de educação e os modelos de aprendizagem que escolhemos adotar durante a nossa experiência pedagógica, dando ênfase a modelos construtivistas de aprendizagem e a ambientes tecnologicamente enriquecidos. Nestes modelos de aprendizagem, distingue-se o nome de autores e pedagogos como Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Vygotsky ou Robert Mills Gagné. Focámos igualmente a nossa análise no estudo dos métodos mais eficazes para aplicar o vídeo educativo em sala de aula, podendo o leitor ainda compreender, nesta primeira parte, a importância de se recorrer ao vídeo no ensino da História.

Na segunda parte deste Relatório, quisemos dar a conhecer ao leitor o enquadramento e contextualização da Escola Secundária Maria Amália Vaz de

Carvalho, assim como a sua história e quem foi a sua patrona. Por outro lado, apresentámos e caracterizámos as turmas em que incidiu a nossa prática letiva, especificamente a turma do 11º ano de Línguas e Humanidades II e 12º ano de Línguas e Humanidades II.

A terceira parte centra-se na descrição detalhada das aulas que lecionámos na escola, referindo assuntos abordados em sala de aula, métodos de exposição, tarefas, diálogos entre mestrando e alunos, meios de avaliação e dificuldades sentidas ao longo dos noventa minutos. No final de cada descrição, apresentam-se as planificações correspondentes à aula.

Por último, as considerações finais representam o balanço final da nossa pesquisa e a reflexão sobre o tema apresentado, numa conjunção entre o trabalho desenvolvido na intervenção letiva, os resultados obtidos e a investigação sobre o papel e a utilidade de se proceder à utilização do vídeo na aprendizagem da história.

PARTE I: Enquadramento curricular e didático

1. Teorias de Ensino-Aprendizagem Aplicadas à Prática Letiva

Primeiramente, no que concerne ao tema relacionado com as teorias educacionais aplicadas à prática letiva, torna-se útil definir teoria da educação, na medida em que é um conceito importante para a compreensão de toda a reflexão em torno das problemáticas relacionadas com a educação. Nesse sentido, recorremos em primeira instância a Yves Bertrand que define teoria da educação como:

“toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança (...) acompanhadas de reflexões sobre finalidades da educação, a noção de aprendizagem, os papéis dos docentes, o lugar do estudante, o alcance dos conteúdos e a pertinência sociocultural da educação.”¹

A partir desta definição, conseguimos compreender que teoria da educação engloba a ponderação de, pelo menos, três componentes pedagógicas, a saber: os conteúdos disciplinares dos programas; os métodos de interação do docente; e o sujeito em si, subentendido como o discente, que se encontra inserido numa determinada sociedade, a qual dispõe de cultura própria.²

Deste modo, a teoria educacional surge como suporte teórico à prática educativa, ou seja, à didática aplicada em sala de aula. Como Coménio referencia na sua obra *Didática Magna*, a “didática significa arte de ensinar”³. Portanto, a didática deve ser entendida como um conjunto de métodos de ensino, enriquecida com ferramentas pedagógicas, que tornam benéfico e proveitoso todo o processo de ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina no contexto de sala de aula.⁴ Como relembra Louis Arenilla e outros autores, a distinção entre pedagogia e didática consiste em que:

“(...) estes adjetivos indicam que se trata de uma transmissão de saber, orientada para um aluno que deve aprender: trata-se de ensinar, e se «pedagógico» faz referência mais à criança e «didático» mais ao ensino. (...) A pedagogia seria mais abrangente, ligando-se às relações afetivas na aula, ao clima da classe, incluindo os saberes do mestre ou do professor, habilidades,

¹ BERTRAND, Yves - **Teorias Contemporâneas da Educação**, 2ª edição, Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 9.

² IDEM, *ibidem*, pp. 12-14.

³ MONTEIRO, A. Reis - **Uma teoria da educação**, Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Edições Piaget, 2017, pp. 22-23.

⁴ PROENÇA, Maria Cândida - **Didáctica da História**, Lisboa: Universidade Aberta, 1992, pp. 32-34.

até mesmo truques de profissão; a didática seria, por si mesma, mais rigorosa no sentido em que se ligaria mais a uma certa disciplina e ao seu ensino específico.”⁵

Ao abordarmos conceptualmente a didática, e evidenciado o facto de que cada área disciplinar possui uma didática inerente à sua natureza, pretendemos evidenciar que no caso da História o processo de aprendizagem deverá levar o aluno a conhecer acontecimentos, compreender dinâmicas complexas e explanar fenómenos sociais passados que deverão ser compreendidos à luz de um contexto histórico ampliado e conectado a diversas regiões.

Ao contrário das ciências ditas exatas que possibilitam uma aprendizagem por observação/experimentação, no caso da História o discente tem que desenvolver capacidades de abstração, mobilizando realidades irrepetíveis que deverá saber entender, explicar e integrar, sem cometer anacronismos.⁶

Todavia, importa sublinhar que a disciplina de História incorpora uma parte de prática investigativa que permite ao aluno a possibilidade de se tornar autónomo no processo de ensino-aprendizagem, particularmente através da interpretação de textos, da cartografia e da iconografia, tendo sempre em consideração os diversos níveis de ensino e diferentes estágios cognitivos.

Como sabemos, não é possível fazer história sem o recurso às fontes. Porém, a correta análise de documentos históricos requererá sempre conhecimentos basilares do contexto histórico do documento, o que poderá revelar-se um fator que dificulta o trabalho analítico e crítico das fontes de forma autónoma por parte dos alunos.

Nesse sentido, Joaquín Prats alerta para o seguinte:

“Para conhecer ou compreender um acontecimento histórico, necessitamos receber informação histórica, mas os componentes desta informação não são a finalidade, senão o início, uma vez que a História não se reduz a saber nomes, datas e acontecimentos. É necessária uma compreensão para poder emitir uma explicação sobre por que ocorreram as coisas de uma determinada forma no passado (...)”⁷

⁵ ARENILLA, Louis, [et all] - **Dicionário de Pedagogia**, 2ª edição, Lisboa: Instituto Piaget, 2013, p.164.

⁶ PRATS, Joaquín - Enseñar Historia en el contexto de las Ciencias Sociales: principios básicos. **Educar em Revista**, v. 22, nº especial, 2006, pp. 191-218.

⁷ IDEM, *ibidem*, p. 202.

Diversos autores, de entre os quais relevamos Joaquín Prats, Miguel Monteiro ou Maria Cândida Proença, identificam metodologias didáticas adequadas à aprendizagem da História. Os autores supracitados desvalorizam o papel passivo e fortemente estruturado da memorização nos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, rejeitando deste modo o ideal da escola tradicionalista em que o professor adota métodos pedagógicos expositivos, não permitindo que o aluno tenha um papel ativo na aquisição e transmissão de conhecimentos. Cândida Proença sublinha esta ideia afirmando:

“(...) o professor deve gradualmente abandonar a sua posição de único detentor do saber e transmissor de conhecimentos, para se tornar um animador de situações de aprendizagem. Esta perspetiva pressupõe a utilização de novos métodos de ensino (...) que, colocando o aluno no centro da acção didáctica, contribuem para a construção, progressiva e durável, de conceitos gerais e de atitudes próprias da inteligência activa.”⁸

Assim, perante a valorização do papel ativo do aluno no contexto de aprendizagem, torna-se essencial que o docente defina estratégias, objetivos e recursos baseados na estruturação dos conteúdos curriculares que promovam o desenvolvimento de atividades potenciadoras do papel do discente no processo de ensino-aprendizagem. Os autores que se têm dedicado à didática da História enfatizam a importância da análise das fontes, sejam documentos escritos (correspondência, memórias, autobiografias, imprensa, registos paroquiais, *etc.*) ou não-escritos (icnográficos, orais, sonoros ou documentos materiais)⁹, afirmando que o desenvolvimento de atividades com base nas fontes e documentos referidos promovem o papel ativo do aluno, contribuindo para a emergência do conhecimento e consequente progressão das aprendizagens.¹⁰

Do mesmo modo, os autores indicam atividades que ampliam e reforçam o processo educativo, nomeadamente a utilização dos recursos audiovisuais geridos por um sistema informatizado que despertem a motivação para a aprendizagem e a

⁸ PROENÇA, Maria Cândida - **Didáctica da História**, Lisboa: Universidade Aberta, 1992, pp. 96.

⁹ IDEM, *ibidem*, p. 98 e 27.

¹⁰ PRATS, Joaquín - Enseñar Historia en el contexto de las Ciencias Sociales: principios básicos. **Educar em Revista**, v. 22, nº especial, 2006, pp. 202-204.

assimilação de determinados conteúdos. Como afirma e, em simultâneo, alerta Miguel Corrêa Monteiro:

“A utilização de filmes de carácter histórico é igualmente um meio muito eficaz para motivar os alunos, desde que aquele sejam adequados ao seu nível etário e cognitivo, e desde que sejam bem preparados e comentados, pois qualquer tipo de recurso, nomeadamente o filme, não pode substituir-se ao professor.”¹¹

Na experiência educativa, a utilização dos meios audiovisuais apresenta-se como um importante recurso a ser utilizado por professores e alunos, permitindo a diversificação de discursos, o acesso à informação e, por último, a promoção de novas situações de aprendizagem. A integração destes recursos na disciplina de História é referida por diversos autores como profícua para o processo de ensino, desde que o docente organize os recursos e planeie as suas finalidades e objetivos.

Porém, importa questionar-se de que modo mais concreto as tecnologias com fins educativos se podem revelar proveitosas no processo de ensino-aprendizagem na disciplina da História. Como é que conseguimos potenciar na prática o processo educativo através dos meios audiovisuais? No que concerne esta temática, procurámos no segundo capítulo deste relatório dar resposta às questões aqui suscitadas.

Com base em toda esta reflexão, tornou-se essencial apreender os princípios teóricos das teorias educacionais, nomeadamente as teorias psicocognitistas, sociocognitistas e tecnológicas, aplicadas à nossa prática letiva no núcleo de estágio da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. Desta forma, é fulcral realizar uma abordagem sucinta sobre as principais características das teorias educacionais, abordando métodos de transmissão de conhecimento, processos de aquisição de informação e estratégias de aprendizagem.

¹¹ MONTEIRO, Miguel Corrêa - Ensino da História. In Veiga, F. H (Coord.) **O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2018, p. 244.

Teorias	Elementos estruturantes	Autores	Fontes	Terminologia Americana
Psico-cognitivistas	Processos de aprendizagem; conhecimentos preliminares; representações espontâneas; conflitos cognitivos; construção do conhecimento; metacognição;	Piaget; Anderson; Tardif; Bednarz; Giordan;	Psicologia piagetiana; psicologia cognitiva; epistemologia construtivista;	Cognitive development; misconceptions; developmental psychology;
Socio-cognitivistas	Cultura; meio social; meio ambiente; determinantes sociais do conhecimento; interações sociais; comunidades de discentes; cognição distribuída;	Bandura; Vygotsky; Bruner; Houssaye; McLean;	Sociologia; antropologia; psicossociologia;	Cooperative Learning and teaching; Social cognitive education; socio-conflict; social mediation;
Tecnológicas	Hipermediática; tecnologias da comunicação; informática; mídia; abordagem sistémica do ensino;	Briggs; Gagné; O'Neill; Skinner;	Cibernética; sistémica; teoria das comunicações; Behaviorismo;	Instructional Design; virtual environment; Computer-based training;

Tabela 1. Quadro geral das teorias aplicadas à nossa prática letiva (Fonte: Bertrand, Yves, Teorias Contemporâneas da Educação, 2ª edição, Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget, 2001, pp. 18-19).

Nas teorias educacionais psicocognitivistas e sociocognitivistas, os modelos de aprendizagem são fortemente baseados em perspetivas construtivistas, perspetivas essas que influenciaram decididamente a nossa prática letiva e todo o processo educativo em aula, contribuindo para a aplicação de diversas estratégias de ensino-aprendizagem, como por exemplo *a aprendizagem entre pares, os processos de suporte e a participação guiada*¹².

¹² MELO, Madalena; VEIGA, F.H. - Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. **In Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2013, p. 267.

Na perspetiva construtivista, o processo de aprendizagem consiste na ideia que o aluno deve ter um papel ativo na construção do conhecimento através da ação, reflexão e abstração. Dentro desta lógica, constata-se como ponto de partida que o discente apresenta-se como um indivíduo que detém determinadas crenças, conceitos, representações e conhecimentos que adquiriu ao longo da sua vivência em sociedade. No processo de ensino, o aluno é confrontado com determinados obstáculos, nomeadamente a análise de conteúdos disciplinares e a resolução de tarefas curriculares, que se apresentam como o meio promotor da construção de novos significados e, conseqüentemente, da reestruturação cognitiva. Este processo decorre a partir dos conhecimentos prévios do discente, traduzindo-se no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.¹³

Na reflexão psicocognitivista, os modelos teóricos de Jean Piaget (1896-1980) e Jerome Bruner (1915-2016) contribuíram significativamente para os métodos de aprendizagem relacionados com o construtivismo cognitivo, tendo, como já referido, o indivíduo um papel ativo na construção do conhecimento.¹⁴

Portanto, a abordagem psicocognitivista “ênfatisa o papel da experiência pessoal para o desenvolvimento de estruturas cognitivas cada vez mais complexas que (...) são essencialmente fenómenos internos, e a aprendizagem consiste em relacionar novas informações e experiências com as representações já existentes”¹⁵. Todo este processo proporciona ao sujeito uma reestruturação cognitiva.

No campo das estruturas cognitivas, Piaget e, posteriormente, Lawrence Kohlberg (1927-1987), desenvolveram estudos sobre os diferentes estágios do desenvolvimento moral e cognitivo do indivíduo. Nesse âmbito, os anteriores autores consideram que o processo de aprendizagem do sujeito deverá ter em consideração o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, ou seja, qualquer aprendizagem de um determinado conteúdo científico variará consoante as estruturas cognitivas necessárias à sua aprendizagem.¹⁶

¹³ ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; ALMEIDA, Leandro S. – Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In Miranda, Guilhermina; Bahia, Sara (Org.) **Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento e ensino**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2015, pp. 141-144.

¹⁴ MELO, Madalena; VEIGA, F.H. – op. cit., pp. 265-269.

¹⁵ IDEM, *ibidem*, pág. 270.

¹⁶ CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph - Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In **Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2013, pp. 65-68.

Para Piaget, os estádios de desenvolvimento cognitivo dependem dos indicadores de desempenho do sujeito, isto é, “são as ações e as operações em tarefas piagetianas que podem ser classificadas em certo nível ou estágio de desenvolvimento cognitivo em função de certos critérios formais, tais como diferenciação, integração, coordenação, reversibilidade e equilíbrio”¹⁷. Nesse sentido, o conhecimento e as competências do indivíduo desenvolvem-se numa construção progressiva, sendo influenciados por quatro fatores: “crescimento orgânico; a experiência do sujeito; as interações sociais; a equilibração”¹⁸.

Segundo o autor, estes quatro fatores determinam o desenvolvimento intelectual do sujeito. O crescimento orgânico e a equilibração relacionam-se com o processo de maturação e adaptação intrínsecos ao indivíduo a nível biológico e das suas funções cognitivas, podendo influenciar o ritmo de aprendizagem. Porém, importa igualmente referir que a equilibração é um processo influenciado pela experiência do sujeito e pelas suas interações sociais, isto é, por fatores provenientes do meio ambiente em que o indivíduo está inserido. Piaget considera que os ritmos de desenvolvimento cognitivo variam em função das experiências em ambiente físico e social. Dessa forma, as instituições escolares são um dos ambientes físicos privilegiados na construção destes processos de desenvolvimento intelectual.¹⁹

Apesar da relevância dada à experiência do sujeito, as interações sociais (meio ambiente e interpessoal) e a equilibração serão dois fatores fundamentais a ter em consideração na nossa prática letiva. Segundo Piaget, a equilibração é “um processo de autorregulação desencadeado pelo sujeito em resposta às perturbações exteriores que encontra”²⁰. Neste processo, o indivíduo ao receber novos conhecimentos, gera um conflito cognitivo interno que, consequentemente, incita a sua assimilação e acomodação.²¹

Na teoria de Piaget, assimilação e acomodação são dois conceitos essenciais para compreendermos o mecanismo esquemático de adaptação e organização do conhecimento no indivíduo. A assimilação é um conceito piagetiano que representa a

¹⁷ IDEM, *ibidem*, p. 71.

¹⁸ IDEM, *ibidem*, p.72.

¹⁹ Klausmeier, Herbert J. - **Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas**, São Paulo: Harbra, 1977, pp. 160-162.

²⁰ CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph – op. cit., 2013, p.72.

²¹ IDEM, *ibidem*, pp.71-73.

apreensão de novas informações às representações mentais existentes. Por outra, a acomodação é o processo operativo que sinaliza as modificações que ocorrem no indivíduo ao adaptar as suas representações internas, em consequência das novas informações e experiências adquiridas no momento de assimilação.²²

O resultado das dinâmicas intrínsecas aos conceitos de assimilação e acomodação permitem explicar o processo de evolução dos estágios piagetianos de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O conceito piagetiano de equilíbrio propõe explicar que o conflito gerado pela assimilação e acomodação desenvolve conflitos internos que criam desequilíbrios. Uma vez resolvido esse conflito, atinge-se o equilíbrio das representações internas. Assim, Piaget utiliza o conceito de equilíbrio para determinar um mecanismo autorregulador do indivíduo.²³

Em síntese, o docente deve criar estratégias de aprendizagem que permitam, em primeiro lugar, reconhecer que o aluno possui conhecimentos, concepções e representações internas. Posteriormente, o contacto com novos conhecimentos científicos permitirá ao aluno transformar a sua estrutura cognitiva. As tarefas realizadas em sala de aula poderão constituir uma estratégia fundamental para a construção do conhecimento, tanto numa “componente operativa (interação sujeito-objeto)”²⁴, como numa “componente comunicativa (interação sujeito – outros sujeitos)”²⁵. Neste contexto, a resolução de problemas surge como uma atividade que permite ao aluno reorganizar e assimilar o conhecimento adquirido.²⁶

As tarefas propostas surgem na nossa prática letiva como meios de reforço das aprendizagens, após a abordagem dos conteúdos programáticos. Neste sentido, as tarefas realizadas em sala de aula apresentam-se sobretudo como uma estratégia de consolidação dos conhecimentos da disciplina de História. Todavia, estas atividades são realizadas após a explanação dos mesmos. Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem aplicado nas aulas descritas no presente relatório, verificaram-se constantes interações entre o mestrando e os discentes, essenciais à construção do conhecimento e progressão das aprendizagens. Durante a nossa prática letiva, tivemos como preocupação focal a aplicação de recursos potenciadores da aprendizagem,

²² SANTROCK, John – **Psicologia Educacional**, 3ª edição, São Paulo: McGraw-Hill, 2009, p. 37.

²³ IDEM, *ibidem*, pp. 38-39.

²⁴ CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph – op. cit., p. 81.

²⁵ IDEM, *ibidem*, p. 81.

²⁶ BERTRAND, Yves – op. cit., pp. 65-87.

nomeadamente recursos tecnológicos como é o caso do vídeo, por excelência um instrumento promotor de interação entre os pares pedagógicos.

Na reflexão sociocognitivista, os modelos teóricos de Lev Vygotsky (1986-1934), Albert Bandura (1925-), Urie Bronfenbrenner (1917-2005) e Cesar Coll (1950-) contribuíram para as abordagens socioconstrutivistas da aprendizagem que, de modo genérico, partilham do pressuposto de que a atividade cognitiva interna do sujeito é inseparável do contexto sociocultural em que está inserido, descrevendo-os como processos interdependentes. Desta forma, o processo de construção de conhecimento desenvolve-se através das interações sociais do sujeito com o meio ambiente (relações interpessoais; espaço físico-geográfico; sociocultural; experiências passadas) que lhe oferece uma reestruturação cognitiva.²⁷

A reestruturação cognitiva desenvolve-se através do conflito sociocognitivo, ou seja, da oposição entre o conhecimento do indivíduo e as experiências ocorridas em contexto de sala de aula, ou de outros contextos de aprendizagem não-formais (exemplos como bibliotecas e museus). Este procedimento desencadeia um desequilíbrio e a sua superação desenvolve-se pela procura de novas conceções, “num processo de assimilação, acomodação e equilibração, promovendo o desenvolvimento intelectual”²⁸. Apesar de similar ao conflito psicocognitivista de aprendizagem piagetiana, este é gerado primordialmente pelas interações sociais entre pares ou com o docente.²⁹

De um modo geral, todas as abordagens socioconstrutivistas partem do pressuposto abordado no modelo teórico de Vygotsky:

“(...) o papel das relações sociais que a pessoa mantém com os outros que o rodeiam, dizendo que é através das relações sociais que a pessoa vai construindo processos psicológicos cada vez mais complexos; de início esses processos são intersíquicos (são partilhados pelas pessoas), sendo depois interiorizados e tornados intrapsíquicos.”³⁰

Neste contexto, Vygotsky desenvolve o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* para a compreensão do processo de passagem do interpessoal para o

²⁷ MELO, Madalena; VEIGA, F.H. – op. cit., pp. 267-274.

²⁸ IDEM, *ibidem*, p. 282.

²⁹ BERTRAND, Yves – op. cit., pp. 126-130.

³⁰ MELO, Madalena; VEIGA, F.H., op. cit., pp. 267-274.

intrapessoal. Resumidamente, este conceito procura definir o nível de desenvolvimento atual do sujeito na resolução de problemas de forma autónoma e o nível de desenvolvimento potencial do sujeito na resolução de problemas entre pares ou acompanhado por um adulto mais experiente. Esta zona estipula que cada indivíduo pode alcançar estádios de desenvolvimento diferentes e que o seu “crescimento varia em função da sua aprendizagem”³¹, sendo que a imitação ou apoio por mediação próxima dos pares ou do professor “constitui um processo de aprendizagem sociocultural”³².

Conclui-se assim que as abordagens construtivistas de aprendizagem tiveram contributos significativos de diferentes perspetivas teóricas. Realçamos, sobretudo, as colaborações da psicologia cognitiva e sociocognitiva de autores como Jean Piaget, Jerome Bruner e Lev Vygotsky para o processo educativo. Posteriormente, ao longo dos séculos XX e XXI, diversos teóricos e pedagogos partiram das proposições destes autores para acrescentarem novos contributos para o processo de ensino-aprendizagem. Apesar das diferentes reflexões sobre a aprendizagem, todos têm um papel importante na educação. Como indicam Madalena Melo e Feliciano Veiga:

“(...) a educação pode mover em dois planos: «o da construção de significados compartilhados através da interação social conjunta sobre o conteúdo da aprendizagem e a da construção de significados através da interação direta do sujeito com o conteúdo»”³³

As perspetivas construtivistas desenvolveram estratégias próprias de aprendizagem, nomeadamente os processos de *scaffolding*, ou também designado por andaimes; *aprendizagem entre pares*; e os *diálogos de ensino* (*instructional conversation*), centrados em processos de construção de conhecimento socialmente partilhado em que o trabalho entre pares (modelado pelo professor) e as interações sociais (entre o aluno e os seus pares e aluno-professor) tem como objetivo a resolução de problemas, ou seja, a tarefa. Todas estas referências influenciaram a nossa prática letiva. Recorremos à utilização do vídeo como recurso no processo de ensino de conteúdos disciplinares, servindo de plataforma base para a promoção das aprendizagens e consequente resolução de tarefas curriculares.

³¹ BERTRAND, Yves – op. cit., p. 133.

³² IDEM, *ibidem*, p. 133.

³³ MELO, Madalena; VEIGA, F.H. – op. cit., p. 269.

Os processos de *scaffolding*, conceito criado por Bruner com base nas reflexões de Vygotsky, consiste num suporte facultado pelo docente ao aluno para apoiá-lo na realização de uma tarefa. Este suporte é paulatinamente retirado pelo professor no momento em que o aluno já consegue realizar a tarefa de forma autónoma, sendo monitorizado e ajustado às necessidades individuais de cada discente. A aprendizagem de conteúdos exige inicialmente um maior acompanhamento pelo docente através da modelação, acompanhamento e observação. Gradualmente, os discentes vão assumindo uma maior responsabilização na aprendizagem, emergindo neste processo o conceito de *aprendizagem entre pares* (*peer-assisted learning*) e os respetivos diálogos.³⁴

Nesta estratégia de aprendizagem, o diálogo entre professor-aluno é visto como uma ferramenta importante para reorganizar e sistematizar o pensamento do aluno que, segundo Vygotsky, é normalmente espontâneo, desordenado e não-sistematizado.³⁵

Ao longo deste processo de autonomia do aluno, a *aprendizagem entre pares*, ou *aprendizagem cooperativa*, consiste na “aquisição de conhecimento e competências através da ajuda ativa e apoio entre colegas”³⁶. Por conseguinte, a realização de tarefas em pequenos grupos viabiliza interações sociais entre os pares, o que possibilita a promoção de competências sociais e comunicativas e, por outro lado, maior autoestima, solidariedade e motivação ao discente.³⁷

No entanto, alguns autores indicam possíveis desvantagens na aplicação de atividades em grupo, em razão de que os alunos de baixo desempenho escolar, ao realizarem esta estratégia de aprendizagem, poderão comprometer o desempenho dos alunos com melhor rendimento escolar. Por outro lado, indicam também que o excesso de socialização poderá prejudicar a elaboração da tarefa, bem como aumentar as dificuldades de alguns discentes socializarem ou trabalharem em grupo.³⁸

Por último, surgem os *diálogos de ensino* (*instructional conversation*) que concedem maior destaque à interação entre docente e alunos no processo de construção de conhecimentos, “estabelecendo ligações entre o conhecimento do professor e a

³⁴ IDEM, *ibidem*, pp. 284-286.

³⁵ SANTROCK, John – **Psicologia Educacional**, 3ª edição, São Paulo: McGraw-Hill, 2009, pp. 49-50.

³⁶ MELO, Madalena; VEIGA, F.H. – op. cit., p. 287.

³⁷ IDEM, *ibidem*, pp. 286-288.

³⁸ SANTROCK, John – op. cit., pp. 246-347.

experiência quotidiana e ideias prévias do estudante”³⁹. Este processo contribui significativamente para o envolvimento de todos os discentes, promovendo a participação ativa e a contribuição de diferentes níveis de interpretação dos conteúdos.⁴⁰

Em síntese, embora as abordagens de Piaget e Vygotsky sejam construtivistas, a teoria de Vygotsky enfatiza uma abordagem socioconstrutivista na qual a construção do conhecimento se realiza através das interações sociais com o professor e com os seus pares mais avançados. Paralelamente, para as abordagens cognitivo-construtivistas de Piaget, o indivíduo constrói o conhecimento ao modificar, organizar e reestruturar as informações e os seus conhecimentos anteriores. Contudo, ambas as abordagens contribuem para reiterar que o papel do professor no processo de ensino é o de facilitador e orientador das aprendizagens.⁴¹

Todas estas estratégias educativas, elaboradas pelos teóricos, contribuíram de forma significativa para a nossa prática letiva. O uso do vídeo como recurso do processo de aprendizagem serviu como recurso para introduzir ou complementar temas programáticos, procurando enriquecer os diálogos entre professor-aluno e aluno-pares. Individualmente, os discentes retiraram da explanação do professor, ou da visualização de vídeos, diversificadas interpretações, contribuindo para a partilha entre alunos de diferentes perspetivas e conclusões do que compreenderam e assimilaram. Concomitantemente, este processo permitiu a aprendizagem entre pares e o desenrolar de diálogos de ensino que visaram a participação ativa dos discentes e a promoção de interações que possibilitassem a co-construção do conhecimento.

Por fim, as teorias tecnológicas centram-se em três grandes abordagens: as *Teorias Sistémicas da Educação*, a *Teoria Hipermediática* e, por último, a abordagem do *Design Pedagógico* (influenciada por características provenientes das teorias sistémicas e hipermediáticas). Globalmente, todas estas vertentes enfatizam a importância da utilização de recursos, provenientes de tecnologias educativas, para o processo de transmissão de conhecimentos, dando relevo aos métodos comunicativos

³⁹ MELO, Madalena; VEIGA, F.H. – op. cit., 2013, p. 289.

⁴⁰ IDEM, *ibidem*, pp. 288-289.

⁴¹ SANTROCK, John – op. cit., pp. 51-53.

e interativos. Nestas reflexões destacam-se teóricos como Robert Mills Gagné (1916-2002), Seymour Papert (1928-2016) ou Jerrold Kemp (1921-2015).

Concisamente, refira-se que as *teorias sistémicas* implicam uma organização do processo educativo no qual deverá existir uma planificação rigorosa do ensino. Segundo este modelo teórico, a planificação dos métodos de interação terá como objetivo o cumprimento rigoroso do programa curricular. Deste modo, o professor organizará todo o processo de ensino, desde a identificação de objetivos e a sua classificação, passando pela seleção dos elementos (ferramentas tecnológicas) necessários para cumprir o objetivo determinado e finalizando com a avaliação dos resultados das aprendizagens, tendo como intuito de reestruturar a organização do sistema consoante as características dos discentes.⁴²

Como afirma Yves Bertrand em relação à organização deste processo educativo:

“Neste contexto tecnológico, compreender-se-á que a educação é senão instrução, que o design da instrução é uma forma de organização sistémica e sistemática do ensino, e que a instrução é um conjunto de acontecimentos organizados sistematicamente de modo a favorecer os processos internos de aprendizagem! Estes acontecimentos constituem as condições externas da aprendizagem (por exemplo, a utilização do audiovisual), em oposição às condições internas, como o funcionamento da memória da pessoa.”⁴³

Portanto, os acontecimentos externos, subentendidos por recursos tecnológicos empregues pelo docente no processo ensino-aprendizagem, devem ser organizados e planificados, com o objetivo de elaborar um sistema de ensino correspondente às características dos alunos e às finalidades das aprendizagens. Neste contexto, as tecnologias educativas (por exemplo, tecnologias de comunicação) fazem parte dos elementos que introduzimos na nossa prática letiva. Consequentemente, dever-se-ão realizar atividades/tarefas relacionadas com os objetivos pré-determinados, com o intuito de recolher dados, controlar a aprendizagem e produzir feedback.⁴⁴

As *Teorias Hipermediáticas*, influenciadas pelas ciências da comunicação, centram o ensino na simulação de interações ou diálogos (visuais ou sonoros) com o discente através de sistemas computadorizados. A comunicação pedagógica parte sempre

⁴² BERTRAND, Yves – op. cit., pp. 89-97.

⁴³ IDEM, *ibidem*, p. 96.

⁴⁴ IDEM, *ibidem*, pp. 93-97

dos conhecimentos que o discente detém. Posteriormente, prossegue-se a seleção da mensagem (conteúdo programático) que se pretende transmitir pelo docente e determina-se qual é o meio de comunicação adequado.⁴⁵ Por conseguinte, o meio de comunicação gere um conjunto de diversas fontes de informação para o aluno, tal como aplicado na nossa prática letiva ao recorrermos ao vídeo (meio de comunicação) como recurso tecnológico na transmissão de conhecimentos disciplinares.

Tal como nas *teorias sistémicas*, a *tendência hipermediática* procura tornar o processo de ensino-aprendizagem mais organizado, interativo e eficiente. O docente adapta os conteúdos às diversas fases do processo de ensino no qual, através de recursos tecnológicos, permite-se transmitir conhecimentos controlados e modelados, proporcionando, desta forma, um ambiente de aprendizagens. Nota-se que o computador surge neste contexto como um “gestor «inteligente» de um conjunto de diferentes fontes de informação”⁴⁶.

Em suma, a nossa intervenção letiva caracterizou-se pela utilização de diversos modelos de ensino e métodos de aprendizagem assentes em ambientes autorregulados, sociais, colaborativos, de aprendizagem e tecnologicamente enriquecidos. Os conteúdos programáticos disciplinares foram lecionados através da partilha de informação, em estreita colaboração entre docente, alunos e pares. Neste processo, o professor teve um papel fundamental na planificação da aula, no planeamento guiado das aprendizagens e na monitorização das atividades pedagógicas.

As ferramentas tecnológicas, como por exemplo os multimédia (vídeo), foram utilizadas com o propósito de introduzir informações curriculares geridas e controladas pelo docente num ambiente de comunicação virtual. Para guiar, monitorizar e avaliar as aprendizagens geridas pelo recurso tecnológico, decidimos preparar atividades e tarefas que permitissem promover nos discentes uma maior autonomia na construção do seu conhecimento individual ou compartilhado, no qual o professor terá sempre a função de apoiar e encaminhar o estudante.

Toda esta dinâmica entre a utilização de ferramentas tecnológicas e a consolidação das aprendizagens será detalhadamente abordada no próximo capítulo.

⁴⁵ IDEM, *ibidem*, pp. 98-101.

⁴⁶ IDEM, *ibidem*, p. 98.

2. As Tecnologias Educativas e o Ensino da História

Ao longo dos últimos anos, particularmente durante a formação académica na área do Ensino em História para o Terceiro Ciclo e Secundário, interrogámo-nos sobre o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (T.I.C) no processo educativo de ensino-aprendizagem. Quando abordámos esta temática, recorremos, voluntária ou involuntariamente, à problemática das vantagens e desvantagens decorrentes da utilização de recursos tecnológicos em contexto de sala de aula. Por outro lado, não deixámos de nos perguntar de que forma deveríamos adaptá-las aos conteúdos programáticos curriculares e à heterogeneidade dos alunos.

Apesar das opiniões divergentes sobre a sua utilização, num mundo cada vez mais marcado pelo progresso tecnológico, parece-nos que a educação deverá mobilizar estes recursos para a concretização da sua missão, ajustando-os ao processo de ensino-aprendizagem, reestruturando muitos dos seus princípios organizativos.⁴⁷

Os avanços tecnológicos ocorridos nos finais do século XX e início do século XXI introduziram profundas transformações nos ambientes de aprendizagem e no processo de ensino. Tradicionalmente, o conceito de ambiente de aprendizagem era caracterizado por todo o contexto que abrangesse três dimensões, o tempo (associado a um horário), o espaço (sala de aula) e o lugar (instituição escolar). Todavia, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, o contexto associado ao ambiente de aprendizagem sofreu alterações que permitiram reformular as suas diversas dimensões. Desta forma, o conceito passou a abranger quatro dimensões, entre as quais espaço (físico, social e virtual); tempo (planificação); recursos (materiais científicos, pedagógicos e tecnológicos); e estratégias (expositivas, interativas, colaborativas e de trabalho individual).⁴⁸

As tecnologias permitiram não só construir, gerir e manter atualizadas as fontes de informação e o conhecimento, como também se prestam a um enriquecimento e diversificação da informação, transmitindo-a através de “múltiplas formas de

⁴⁷ TORREY, Trust - Why do we need technology in education?. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, 34:2, 2018, pp. 54-55.

⁴⁸ MORAIS, Carlos, [et al], - Ambientes de aprendizagem e recursos digitais: valorização por professores do ensino superior. **Ata da VIII Conferência Internacional de TIC na educação**. Universidade do Minho, Braga, 2013, pp. 676-687.

apresentação (multimédia), de sistemas interativos (interatividade) e adaptação a cada aluno (adaptabilidade)”⁴⁹.

As tecnologias de comunicação e informação podem, outrossim, proporcionar métodos de aprendizagem por “exploração, pesquisa de informação, comunicação, colaboração, armazenamento, gestão de informação, representação e simulação”⁵⁰. Como reflete Jane Hunter, a integração das tecnologias na aprendizagem tornou-se indubitavelmente um desafio para todos os docentes nas escolas, em que o acesso a computadores cada vez mais rápidos permite mudar significativamente o modo como professores e estudantes comunicam entre si e trocam informação.⁵¹

Desta maneira, os ambientes de aprendizagem tecnologicamente enriquecidos implicam que o docente adote estratégias que visem o recurso a tecnologias nas suas práticas letivas. Estas poderão representar uma oportunidade que envolva docentes e alunos numa “utilização mais competente, eficaz e motivadora dos recursos ao seu dispor em ambientes de aprendizagem versáteis, interessantes, poderosos e sociais a que teremos de começar a saber responder”⁵².

Neste âmbito, os documentos de orientação curricular, redigidos pelo Ministério da Educação, nomeadamente o documento intitulado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁵³, refere diversas vezes a necessidade de integrar nas práticas pedagógicas as T.I.C, sublinhando que se deve “organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação”⁵⁴ e, por outro lado, desenvolver competências da linguagem e símbolos ligados às tecnologias⁵⁵.

Ainda no campo das competências que os alunos devem atingir no final do décimo segundo ano, o documento volta a dar ênfase às T.I.C., reforçando o papel do docente na integração das tecnologias educativas no processo educativo:

⁴⁹ SIMÃO, Ana M. Veiga - Ensinar para a aprendizagem escolar. **In Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2013, p. 527.

⁵⁰ IDEM, *ibidem*, p.527.

⁵¹ HUNTER, Jane - **Technology integration and high possibility classrooms: building from TPACK**, New York: Routledge, 2015, p. 2.

⁵² SIMÃO, Ana M. Veiga – op. cit., p. 530.

⁵³ MARTINS, Guilherme d’Oliveira (coord.) - **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

⁵⁴ IDEM, *ibidem*, p. 31.

⁵⁵ IDEM, *ibidem*, p. 21.

“As áreas de competências [conhecimentos, capacidades e atitudes] são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.”⁵⁶

Reforçada em teoria a relevância da utilização das tecnologias no currículo escolar, não só para a disciplina de História, como para todas as áreas disciplinares, é imprescindível conceptualizar a ideia de integrar as T.I.C. no processo educativo. Assim, quando falamos sobre a adaptação das Tecnologias de Informação e Comunicação ao ensino, passamos, deste modo, a designar o termo de “Tecnologias Educativas”.

Segundo Elias Blanco e Bento Duarte da Silva, as Tecnologias Educativas consistem na aplicação de princípios científicos na resolução de problemas educativos, centrados na tecnologia de processos de comunicação, maioritariamente mediados por computadores, e tendo como objetivo a contribuição para um maior sucesso das aprendizagens⁵⁷. Promovem a diversificação de estratégias, recorrendo a ferramentas que organizam o processo comunicativo, ou seja, a interação entre professor-aluno, aluno-objeto e aluno-pares, os objetivos de aprendizagem e os métodos de avaliação.⁵⁸

Neste seguimento, Jesús Salinas afirma que os ambientes tecnológicos de ensino-aprendizagem permitem aplicar metodologias que se revelam ser de pendor mais centrado nos alunos, oferecendo uma maior capacidade de flexibilização e individualização do processo de aprendizagem, da construção pessoal e social do conhecimento e um maior controlo do que se pretende ensinar, promovendo um ensino colaborativo e interativo. O professor assume aqui um papel de gestor dos recursos de aprendizagem e de orientador, ou guia, dos discentes na exploração dos mesmos

⁵⁶ IDEM, *ibidem*, p. 19.

⁵⁷ BLANCO, Elias; SILVA, Bento - Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, 1993, 6 (3), p. 40.

⁵⁸ SCHUHMACHER, Elcio - Integração das tecnologias educativas digitais no ensino em sala de aula. **Revista Tecnologia da Informação e comunicação: Teoria e prática**, vol. 1, Nº1, 2017, pp. 28-36.

recursos, dando impulso a uma participação ativa e a uma aprendizagem autorregulada.⁵⁹

Consequentemente, as tecnologias educativas conferem ao processo de ensino-aprendizagem um método comunicativo interativo que estimula os discentes e que facilita a construção do conhecimento através de recursos, mediados pelo computador, agilizando-lhes o desenvolvimento das suas capacidades.

Em todo o processo de aprendizagem de qualquer disciplina, a comunicação entre professor e aluno é claramente necessária e fundamental. Todavia, no ensino de História, existe a perceção que as experiências de aprendizagem em aula são centradas maioritariamente na transmissão expositiva dos conteúdos. Para que se contrarie essa tendência, as tecnologias educativas, nomeadamente os recursos multimédia, a fotografia, o vídeo, a imagem ou os filmes, podem tornar-se ferramentas poderosíssimas para a apresentação, construção e transmissão de conhecimentos.⁶⁰

Os meios audiovisuais contribuem significativamente para uma abordagem dos conteúdos programáticos menos centrada no docente, permitindo ao aluno construir conhecimento de forma individual ou partilhada, diminuindo o papel passivo característico de uma aula expositiva e permitindo o desenvolvimento de um clima ativo e de diálogo. Contudo, importa referir que a exibição do vídeo, não envolvendo outras experiências de aprendizagem, pode redundar numa abordagem igualmente passiva.

Por outro lado, este método de transmissão de conhecimentos pode incorrer no risco de criar a ilusão de estarmos a recorrer a um código linguístico uniformizado e literal (visual e vocabulário). No entanto, a interpretação que cada aluno faz do vídeo depende sempre das suas experiências, vivências e conhecimentos prévios.

A seleção do vídeo como recurso de aprendizagem deve acautelar a transmissão da mensagem e dos conteúdos de forma clara e perceptível. De uma forma geral, o professor é capaz de facilmente controlar, gerir e adaptar a utilização destes recursos à diversidade de capacidades linguísticas dos alunos. Como enaltece Maria Cândida

⁵⁹ SALINAS, Jesús - Nuevos escenarios y metodologías didácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 42-2, 2008, pp. 78 -100.

⁶⁰ MOURA, Mary Jones Ferreira de - O ensino de História e as Novas Tecnologias: da Reflexão à ação pedagógica. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009, pp. 1-9.

Proença, “o professor tem de exercer o papel de decodificador para revelar e fazer compreender as especificidades”⁶¹ da linguagem histórica e “contribuir para o desenvolvimento da capacidade linguística dos seus alunos”⁶².

Numa aula de História, estes meios comunicacionais possibilitam a criação de momentos interativos com os discentes, através, por exemplo, da visualização de vídeos que reproduzam acontecimentos históricos, constituídos como objeto de aprendizagem; o recurso a programas informáticos que permitam uma aprendizagem por descoberta; ou a possibilidade de os alunos elaborarem vídeos sobre conteúdos científicos da história, criando momentos de aprendizagem ativa, métodos diversificados de avaliação e ferramentas de estudo individual.⁶³

Todo este processo poderá ser aplicado apenas se o professor promover a integração de oportunidades de aprendizagem apoiadas nas tecnologias educativas, com base em critérios e objetivos claramente definidos, diminuindo a ideia de que estes recursos sejam apenas utilizados como complementos pedagógicos. Deste modo, o docente é o agente principal neste processo, devendo sempre integrar as tecnologias educativas com metodologias e estratégias didáticas bem definidas.

A rapidez com que a tecnologia se desenvolve torna difícil às instituições escolares acompanhar o seu ritmo evolutivo. No entanto, apesar do atraso evidente, o campo educacional deverá procurar manter uma coerência cronológica com as tecnologias de cada tempo, promovendo abordagens de aprendizagem construtivas e inovadoras.⁶⁴

Diversos autores tratam da temática das principais barreiras e dificuldades para a aplicação das tecnologias em sala de aula pelos docentes. Resumidamente, constatamos que são referidos problemas como o conhecimento limitado dos recursos informáticos; a baixa motivação e confiança na utilização das tecnologias; o acesso limitado ou deficitário das escolas a recursos informáticos, nomeadamente computadores e *wi-fi*; e a fraca aposta na formação de docentes para a integração das tecnologias na escola.⁶⁵

⁶¹ PROENÇA, Maria Cândida – op. cit., p. 124.

⁶² IDEM, *ibidem*, p. 124.

⁶³ MOURA, Mary Jones Ferreira de – op. cit., pp. 4-6.

⁶⁴ WOOLFITT, Zac, - *The effective use of video in Higher Education*, Loctoraat Teaching, Learning and technology, Haarlem: Inholland University of Applied Sciences, 2015, pp. 2-3.

⁶⁵ SCHUHMACHER, Elcio - Integração das tecnologias educativas digitais no ensino em sala de aula. **Revista Tecnologia da Informação e comunicação: Teoria e prática**, vol. 1, Nº1, 2017, pp. 28-36.

Numa notícia⁶⁶ referida no jornal *Diário de Notícias*, a um de outubro de dois mil e dezassete, foi revelado um estudo que indicava que 0,4% dos professores em atividade no ensino público tem menos de trinta anos, evidenciando o facto da classe docente estar cada vez mais envelhecida. Esta constatação permite-nos refletir sobre algumas das barreiras na utilização de recursos e ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Geralmente, professores com décadas de experiência utilizam métodos de ensino fortemente enraizados desde a sua formação na sua prática letiva e pouco suscetíveis à mudança, demonstrando resistência à introdução e integração de tecnologias educativas em sala de aula. Esta resistência justifica-se amiúde pelo desconhecimento de alguns recursos, dificuldades na aplicação pedagógica das tecnologias ou até descrença nestas metodologias.

Ao longo da nossa experiência no núcleo de estágio, verificámos que ao estabelecermos conversas informais com docentes da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, estes revelavam-nos alguma descrença em ambientes de aprendizagem enriquecidos pela tecnologia, afirmando diversas vezes que para lecionar apenas careciam de um quadro e de uma caneta. No entanto, há muitos outros exemplos de professores que, lecionando há diversos anos, demonstram ter uma capacidade de aplicar de forma inovadora as tecnologias no contexto educativo.

Para sumarizar este ponto, recorremos a um pequeno excerto da reflexão do autor Miguel Corrêa Monteiro sobre a importância do recurso aos meios audiovisuais nas instituições escolares, particularmente na sala de aula:

“Uma escola que não se adapte as novas técnicas audiovisuais aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, está condenada a permanecer um espaço desligado da realidade, não cumprindo a sua missão na sociedade. Ao continuar a insistir na transmissão de conhecimentos livrescos e desfasados das novas tecnologias de informação e comunicação, a Escola não poderá preparar os alunos para um mundo em que os meios de comunicação são importantíssimos.”⁶⁷

⁶⁶ Vide: <https://www.dn.pt/portugal/interior/em-104-mil-professores-ha-apanas-383-abaixo-dos-30-anos-8810319.html> [consultado a 06/08/2018].

⁶⁷ MONTEIRO, Miguel Corrêa - **Didáctica da História: Teorização e Prática – algumas reflexões**, Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 182.

2.1. O vídeo como instrumento auxiliar de aprendizagem: objeto de consumo ou produtor de aprendizagens

Genericamente, os autores que refletem sobre o uso das tecnologias educativas no contexto escolar abordam o tema referindo a relevância pedagógica da utilização destes recursos pelo professor no processo educativo. Centram o seu discurso na necessidade de integrar as T.I.C em aula, reforçando os benefícios para as aprendizagens quando aplicadas eficazmente pelo docente. Anthony William Bates sublinha exatamente a importância do modo como a tecnologia deve ser aplicada, conquanto enalteça que a mesma tecnologia pode ser aplicada de inúmeras maneiras na educação.⁶⁸

O vídeo revela ser um exemplo interessante de como uma tecnologia pode ser aplicável de modos distintos no processo educativo. De facto, a nossa prática letiva centrou-se no uso do vídeo como objeto recurso de aprendizagem para os discentes. Todavia, esta experiência permitiu-nos detetar fragilidades nesta utilização, nomeadamente a possibilidade de o aluno manter um papel passivo em relação ao vídeo. Esta experiência permitiu-nos refletir, neste trabalho, sobre o que poderíamos ter executado de modo diferente. Desta forma, repensámos o método de aplicação do vídeo em aula: não só seria objeto de consumo pelo aluno na exposição de determinada matéria, como também permitira a sua participação na produção de vídeos educativos, tendo por base o princípio conceptual designado por *Prosumer*.

O termo inglês *Prosumer*, formada a partir da junção das palavras produtor (*producer*) e consumidor (*consumer*), foi criado para definir o indivíduo que pretende ter um papel ativo na criação do produto que consome. Por outras palavras, o consumidor participa na construção e produção do objeto de consumo. A crescente facilidade de manuseamento de tecnologias, que eram especificamente usadas por profissionais, mas que hoje estão acessíveis a todos, permitiu que este conceito adquirisse formato na área educativa através do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

⁶⁸ Cit. por WOOLFITT, Zac, - **The effective use of video in Higher Education**, Loctorraat Teaching, Learning and technology, Haarlem: Inholland University of Applied Sciences, 2015, p. 37.

Nesse contexto, o vídeo torna-se uma ferramenta ideal para aplicar os princípios do *prosumer* na educação, visto que tanto professor como alunos hoje em dia facilmente têm acesso a uma forma de filmar (telemóvel, *tablet*, GoPro, câmara de vídeo, *etc.*), como a outros recursos digitais, nos quais podemos mobilizar aplicações, ou *software* de edição de vídeo, que funcionam de forma largamente intuitiva e cuja produção de conteúdos pode realizar-se num curto espaço de tempo.

Em termos práticos, é fácil assegurar que os alunos se tornem responsáveis pela produção de vídeos imbuídos nos conteúdos programáticos, sob orientação do docente. Esta atividade pode desenvolver-se em formato de projeto, no qual os discentes deverão elaborar um guião escrito para suportar a captação de imagens ou a seleção de imagens retiradas da *internet* ou de outras fontes. Desta maneira, os alunos relacionam-se de forma ativa e interativa com os conteúdos disciplinares, desenvolvendo simultaneamente competências cooperativas, comunicacionais e tecnológicas.⁶⁹

O vídeo como objeto de consumo pode ser inserido em, pelo menos, três fases do processo educativo, a saber: no início da aula, a meio ou como forma de síntese/conclusão. Esta última funciona no processo de ensino-aprendizagem como complemento e reforço da explicação de um conteúdo disciplinar, conquanto nas duas primeiras o vídeo surja como um meio de comunicação previamente definido e estruturado pelo docente, com objetivos de aprendizagem pré-determinados, e com o intuito expresso de transmitir conhecimentos e maximizar as aprendizagens.

Por conseguinte, todas estas fases convergem na transmissão de conhecimentos disciplinares através de estratégias audiovisuais que promovam o sucesso e o aprofundamento das aprendizagens. Porém, divergem no modo como são estruturadas e planificadas na prática pedagógica. Por exemplo, a última fase de aplicação difere das restantes porque implica que o vídeo seja selecionado e aplicado no momento em que o docente considere que deva reforçar ou complementar a explanação de um conteúdo programático. Assim, o vídeo limita-se ao propósito genérico de colmatar as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos anteriormente lecionados, retirando a necessidade de planificar devidamente a aplicação do vídeo. Por contrário, a primeira e a segunda fase de aplicação do vídeo exige, segundo os teóricos, uma devida

⁶⁹ WOOLFITT, Zac, op. cit., p. 6.

planificação de aula num período anterior, durante ou posterior à visualização do vídeo.⁷⁰

Deste modo, para abordar a integração do vídeo no processo educativo, é fundamental refletirmos sobre determinados aspetos desta ferramenta tecnológica, entre os quais sublinhamos a conceção do vídeo educativo, o papel do vídeo dentro da educação, o modo como se explora o vídeo em sala de aula, o que o torna mais eficaz e quais os seus benefícios e quais as preocupações que pode desencadear. Consequentemente, procurámos evidenciar os fatores que influenciaram e moveram a inserção do vídeo na nossa prática letiva no núcleo de estágio.

*

2.1.1. O que é um vídeo educativo e qual o seu papel no contexto educativo

De um modo geral, o vídeo pode ser definido como um assunto gravado digitalmente que contém sons, imagens e movimentos, podendo ser visualizado em diversos dispositivos eletrónicos a qualquer momento.⁷¹ No entanto, como é que podemos categorizar um vídeo com funções educativas?

Segundo Luís Bravo Ramos, o vídeo educativo define-se como “aquele que cumpre um objetivo didático previamente formulado, podendo ser aplicado e adaptado ao programa, cujo objetivo é apresentar conteúdos a uma audiência”⁷². Para Teresa Flores e Luís Morales Ramos, ao referirem o termo vídeo didático, definem-no como “aquele que foi desenhado e produzido para transmitir conteúdos, habilidades ou atividades e que, em função dos sistemas simbólicos, forma de estrutura e utilização, promove a aprendizagem dos alunos”⁷³.

⁷⁰ RAMOS, Luís Bravo - ¿Qué es el vídeo educativo?. **Revista Comunicar**, nº 6 – março, Huelva, 1996, pp. 103-105.

⁷¹ WOOLFITT, Zac, - op. cit., p. 4.

⁷² RAMOS, Luís Bravo – op. cit., p. 100.

⁷³ FLORES, Teresa; RAMOS, Luís Adiel Morales - El vídeo como recurso didático para reforzar el conocimiento. **Memórias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia**, Ano 3, nº 3 (2014). [consultado:16/08/2018].

Perante estas concepções, um vídeo com funções educativas focaliza-se primordialmente na ligação aos conteúdos programáticos e requer uma preparação antecipada, visando o cumprimento de objetivos definidos pelo docente. Porém, a literatura consultada determina também duas características essenciais num vídeo educativo que trataremos mais adiante: como se encontra estruturado e como se deve aplicar ao processo de ensino-aprendizagem.

A evolução tecnológica permitiu que se tornasse cada vez mais fácil e rápido o acesso ao vídeo, podendo encontrar-se em várias plataformas digitais e ser visualizado em diversos dispositivos. Como afirma Boer, a emergência das redes informáticas potenciou a visualização de vídeos a qualquer momento e lugar, incluindo a sala de aula, partindo do pressuposto de que existe um computador e ligação à rede.⁷⁴

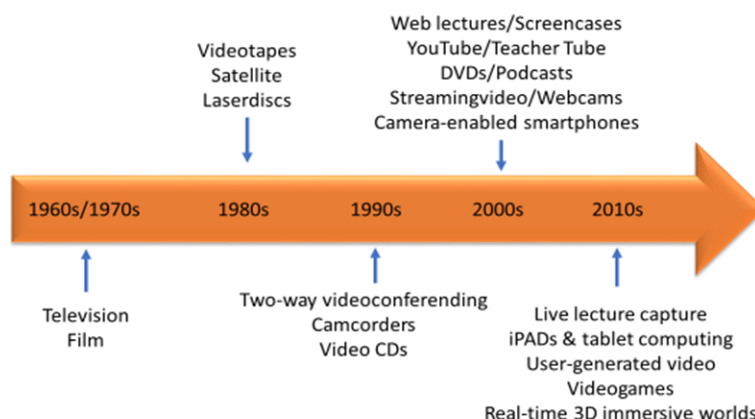


Figura 1. Cronologia da tecnologia vídeo com funções educacionais (cit. por Woolfitt, Zac, - *The effective use of video in Higher Education, Loctorraat Teaching, Learning and technology*, Haarlem: Inholland University of Applied Sciences, 2015, p.6.)

Ao longo dos últimos anos, a produção de vídeos educativos massificou-se graças à possibilidade de qualquer indivíduo poder gravar e publicar um vídeo. Neste contexto, as plataformas *online Youtube, Vimeo* e outras, tornaram-se espaços privilegiados de acesso a mananciais praticamente inesgotáveis de vídeos, seja partir de uma sala de aula, de casa, da biblioteca ou de qualquer outro lugar.

Segundo Hansch e outros autores, o estilo de produção de vídeos educativos é diverso, existindo sobretudo documentários, entrevistas, animações, apresentação de

⁷⁴ Cit. por WOOLFITT, Zac, - op. cit., p. 5.

slides com voz de fundo, vídeo em direto ou até vídeo estilo *Khan Academy*⁷⁵ (fusão entre transmissão de conteúdos e exercícios interativos).⁷⁶

Em Portugal, a Radio e Televisão de Portugal (R.T.P.) destaca-se na produção e divulgação de vídeos educativos. No portal *online* “Ensina RTP” encontra-se um elevado espólio de vídeos de diversas áreas do saber, entre as quais a História ocupa parte significativa, cobrindo conteúdos desde a pré-história à atualidade. O seguinte portal dispõe de um conjunto considerável de recursos para professores e alunos, organizados cronologicamente, apresentando para cada conteúdo histórico abordagens distintas.⁷⁷

Por conseguinte, a crescente diversificação de vídeos e o fácil acesso a plataformas digitais no espaço educativo, abre uma porta para a criação de novas experiências no processo de aprendizagem. A utilização do vídeo em sala de aula dá impulso a um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, permitindo a apresentação de conteúdos programáticos através de um meio de comunicação que combina imagens em movimento e descrições verbais.

A nível das aprendizagens, este meio de comunicação possibilita ao aluno construir significados pela observação de imagens, recorrendo assim à memória visual e auditiva. Por outro lado, a visualização de um vídeo pelos alunos numa sala de aula pode revelar-se bastante enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de experiência pode potenciar um clima de diálogo entre alunos e docente, promovendo um papel ativo de todos os intervenientes e, concomitantemente, a construção partilhada do conhecimento.⁷⁸

Como indica Manuel José Damásio, “o papel da tecnologia no contexto do processo educativo é o facilitador das operações de combinação, acumulação e apreensão de fenómenos que estão por base da aprendizagem”⁷⁹ e, por outro lado,

⁷⁵ *Khan Academy* é uma Organização Não Governamental, fundada pelo americano Salman Khan, que visa promover as aprendizagens de alunos de todo o mundo através da partilha de vídeos sobre diversas disciplinas do âmbito educacional. Atualmente, os vídeos são descarregados no site da organização, sendo possível serem traduzidos para diversas línguas.

⁷⁶ Cit. por WOOLFITT, Zac, - op. cit., p.13.

⁷⁷ Vide: <http://ensina.rtp.pt/artigo/8648/> [consultado: 28/08/2018]

⁷⁸ FLORES, Teresa; RAMOS, Luís Adiel Morales - El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. **Memórias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia**, Ano 3, nº 3 (2014). [consultado:16/08/2018].

⁷⁹ Manuel José Damásio - **Media e tecnologia. Tecnologias sociais e educação: os tempos em que aprendemos e ensinamos**, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011, p.44.

“criar as próprias condições para a existência de aprendizagem através da definição das funções e atividades que a compõem”⁸⁰.

Em síntese, a inclusão do vídeo no processo educativo permite desenvolver novos métodos e técnicas de aquisição e representação do conhecimento, promovendo diversas interações entre alunos e conteúdos disciplinares e uma maior abertura a conteúdos e informações curriculares. Contudo, torna-se fulcral termos em consideração que a componente-chave em todo este processo continua a ser a figura do professor.

A integração destes recursos comunicacionais necessita que o docente esteja familiarizado com o vídeo, adaptando-o aos conteúdos programáticos. Porém, convém reafirmar que o recurso educativo de auxílio à aprendizagem, seja de que natureza for, nunca deve substituir o papel central do professor na transmissão de conhecimentos.

*

2.1.2. Métodos de exploração do vídeo educativo em sala de aula: preocupações e estratégias

Quando decidimos abordar o tema do vídeo como recurso no processo educativo, colocámo-nos a pergunta, enunciada no início desta reflexão, que tinha como princípio a análise do momento mais adequado para a aplicação do vídeo e o modo como se deve utilizá-lo eficazmente no processo de aprendizagem. Neste subcapítulo, tendo em consideração a nossa experiência na aplicação do vídeo/documentário na prática letiva, considerámos que para analisar este meio de comunicação devemos focar-nos em três pontos: as características do vídeo (meio de comunicação); a mensagem (conteúdo); e o recetor (sujeito).

⁸⁰ IDEM, *ibidem*, p. 44.

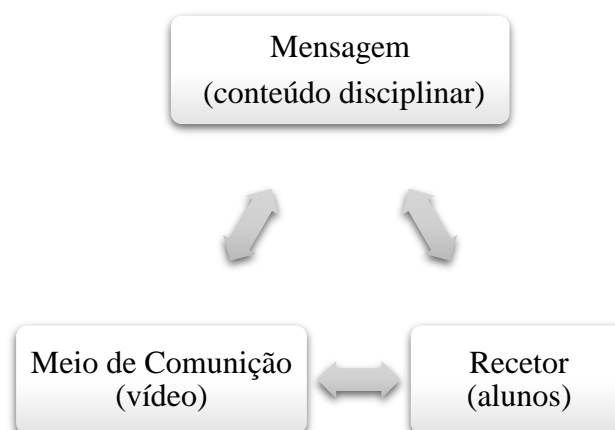


Figura 2. Esquema do processo de comunicação que tem por base a utilização do vídeo no processo educativo (adaptado de Manuel José Damásio, Media e tecnologia. Tecnologias sociais e educação: os tempos em que aprendemos e ensinamos, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa, 2011, pp. 20-21)

O primeiro ponto tem como objetivo mencionar as principais características que se deve ter em consideração em relação ao meio de comunicação em análise, com o intuito de potencializar as aprendizagens dos alunos. Nesse âmbito, Zac Woolfitt refere que o estilo de produção, o equilíbrio entre o áudio e o visual e o tamanho do vídeo são variáveis a ter em atenção, uma vez que a probabilidade de desconcentração e passividade dos discentes é maior quando o vídeo ultrapasse em média os dez minutos do tempo letivo de aula e o ritmo de velocidade for desmedido.⁸¹

O segundo ponto relaciona-se com o objetivo da mensagem que se pretende transmitir aos alunos, ou seja, os conteúdos disciplinares em si. Neste ponto, o mesmo autor Zac Woolfitt menciona que a eficácia do vídeo no processo de ensino-aprendizagem depende do modo como os conteúdos estão organizados, enfatizando as formas construtivistas, e a sua correlação aos objetivos e metas de aprendizagem.⁸²

Nesse sentido, antes da aplicação do vídeo, deveremos definir previamente os conteúdos programáticos que pretendemos transmitir. A clareza da mensagem deve adequar-se ao nível cognitivo e ao vocabulário correspondente aos discentes. Caso contrário, é aconselhável que o docente promova uma contextualização prévia e uma conceptualização mais aprofundada do tema em estudo, clarificando termos usados.

⁸¹ WOOLFITT, Zac, - op. cit., pp. 9-10 e 36.

⁸² IDEM, *ibidem*, pp. 9-10.

Por último, o terceiro ponto relaciona-se com o recetor, ou seja, com os alunos que estão a visualizar o vídeo educativo. Indubitavelmente, o grau de envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem vai influenciar decisivamente a própria eficácia do vídeo. Como já referimos anteriormente, a utilização deste meio de comunicação audiovisual como mero objeto de consumo dos alunos, pode resultar como instrumento passivo no processo de aprendizagem.

Para contrariar esta posição, os autores consideram que o professor deverá ativar e estimular o processo de construção do conhecimento a partir da visualização do vídeo, envolvendo a turma. A implementação deste meio comunicativo servirá como suporte para o aluno assumir um papel ativo na construção do conhecimento.⁸³

Refletindo sobre este ponto, Luís Bravo Ramos, ao destacar que a eficácia do vídeo está intrinsecamente relacionada com o modo como que é aplicado no contexto educativo, define uma estratégia didática para aplicar este meio audiovisual na sala de aula, destacando etapas ou sequências que visam a participação ativa dos discentes e a subsequente eficiência das aprendizagens.⁸⁴

A primeira etapa ocorre no momento anterior à utilização do vídeo, na qual o professor “deve dar maior ênfase a aspetos a destacar, o que deve esclarecer e se o vocabulário utilizado é totalmente compreendido pelos alunos, caso contrário, deve introduzi-los antes do vídeo”⁸⁵.

A segunda e terceira etapa centram-se nas condições de visualização, em que o papel do professor é garantir um ambiente propício para as aprendizagens dos discentes. Assim, o docente deve assegurar-se de que os alunos estão conscientes dos conteúdos aplicados no vídeo e verificar se, por ventura, é necessário visualizá-lo mais vezes, visto que nem sempre a sua compreensão resulta clara à primeira visualização dos conteúdos. Contudo, as atividades servirão para clarificar os conteúdos, podendo ser realizadas durante e depois da aplicação do vídeo.⁸⁶

⁸³ IDEM, *ibidem*, pp.23.

⁸⁴ RAMOS, Luís Bravo - op. cit., pp. 103-104.

⁸⁵ IDEM, *ibidem*, p. 104. Na versão original < Qué aspectos debe resaltar, qué otros aspectos debe aclarar y si la terminología que emplea el videograma va a ser entendida por la audiencia y, si esto no es así, cuáles son los términos nuevos o que necesitan explicación >.

⁸⁶ IDEM, *ibidem*, p. 104.

Por fim, a quarta etapa foca-se nas atividades desenhadas para os estudantes durante e após a visualização do vídeo. O autor refere como exemplos a utilização do guião de acompanhamento do vídeo educativo (recurso utilizado na nossa prática letiva) e materiais complementares. Conquanto o primeiro exemplo surja como meio de acompanhamento e análise do vídeo, o último tem como propósito revelar de modo mais incisivo aspetos menos claros que se assomem ao longo da explanação.⁸⁷

No plano prático, o guião de apoio deve ser composto por um conjunto de questões ou de esquemas de ideias-chave, às quais os alunos devem conseguir responder e interagir durante e após a projeção dos conteúdos disciplinares. Por outro lado, pode igualmente incluir um esquema elaborado pelo docente com o objetivo de facilitar o estudo e a assimilação do conhecimento.⁸⁸

Sumariamente, a aplicação eficaz do vídeo em sala de aula exige ao professor uma planificação prévia da sua utilização, com a definição das metas de aprendizagem específicas para os conteúdos que pretende lecionar através deste meio comunicacional. Uma das principais preocupações identificadas na utilização do vídeo como objeto de consumo é a passividade que pode gerar nos alunos durante a sua visualização, tornando-se fundamental contrariar essa inércia com abordagens e estratégias construtivistas. Com esse fim, autores como Jelle De Boer⁸⁹, Zac Woolfitt ou Luís Bravo Ramos, já citados, enfatizam a importância de recorrer a estratégias que visem garantir um papel mais ativo e interativo dos alunos perante ambientes de aprendizagem tecnologicamente enriquecidos.

RAMOS, Luís Bravo – op. cit., pp. 104-105.

⁸⁸ IDEM, *ibidem*, pp. 104-105.

⁸⁹ Cit. por WOOLFITT, Zac, - op. cit., p. 23.

PARTE II: Contexto escolar

1. A Escola e a sua história

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, situada atualmente na Rua Rodrigo da Fonseca - freguesia das Avenidas Novas, relativamente próxima da estação de metro do Marquês de Pombal em Lisboa -, começou por se designar Escola Maria Pia, a 4 de setembro de 1884, por iniciativa e responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa. No ano seguinte, a escola foi inaugurada no dia 10 de junho e ficou instalada em Alfama, mais precisamente num edifício no Largo do Contador-Mor.⁹⁰

Segundo Amaro Carvalho da Silva, esta foi a primeira escola secundária feminina em Portugal, no qual centrava a sua formação na instrução da mulher para educadora dos seus filhos ou esposa e, por outro lado, permitir a “emancipação económica da mulher, de modo a arrancá-la à dependência da família ou do marido ou a uma situação de abandono”⁹¹.

Posteriormente, apesar das dificuldades políticas e económicas vigentes na época, a Escola Maria Pia passou-se a designar Liceu Maria Pia, por um decreto de 31 de janeiro de 1906, tornando-se assim o primeiro liceu feminino em Portugal. Com a queda da Monarquia, o regime republicano foi sensível à degradação do edifício escolar e ao aumento do número de alunas inscritas, tendo alterado em 1911 o edifício para o prédio designado Palácio Valadares, no Largo do Carmo. Neste espaço, o liceu beneficiou de melhores condições nas salas de aula. Contudo, entre 1911 e 1912, houve um aumento significativo de número de alunas matrículas no liceu Maria Pia, o que contribuiu decisivamente para a deterioração das condições, tornando-se imperativo a ampliação da estrutura do edifício.⁹²

Nesse âmbito, o projeto do edifício, que atualmente alberga a escola, foi encomendado pelo governo da República, por Decreto de 15 de julho de 1913, e entregue a uma Comissão que se encarregou da escolha do terreno e de preparação das bases para a elaboração do projeto, que ficou ao cuidado do arquiteto Miguel Ventura

⁹⁰ SILVA, Amaro Carvalho da, - Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa. In **Nóvoa, António, Santa-Clara, Ana Teresa (coord.)**, “**Liceus de Portugal**” **Histórias, Arquivos, Memória**. Lisboa: Edições Asa, 2003, 487.

⁹¹ IDEM, *ibidem*, p. 486.

⁹² IDEM, *ibidem*, pp. 490-491

Terra. Com o falecimento do arquiteto Ventura Terra em abril de 1919, o arquiteto Porfírio Pardal Monteiro encarregou-se de dar continuidade à execução da obra, que viria a ser embargada por falta de verbas em 1921. O liceu só seria inaugurado nos anos trinta do século XX, depois de uma segunda fase de construção orientada pelo Arquiteto António Couto. Apesar das interrupções à concretização da obra e da orientação de diferentes arquitetos, estes pouco alteraram o projeto inicial de Miguel Ventura Terra.⁹³

Um dos ideários republicanos era intensificar a luta pela emancipação da mulher através do combate ao analfabetismo. Nesse sentido, o Liceu Nacional Maria Pia passa a dominar-se Liceu Nacional Central Maria Pia, por “Decreto de 24 de dezembro de 1917, e passa, assim, a abranger os cursos complementares de Letras e Ciências”⁹⁴. Após o assassinato de Sidónio Pais (1918) e da viragem política subsequente, o Liceu Maria Pia muda o nome do patrono do liceu feminino de Lisboa para um dos mais destacados homens da cultura, o escritor e dramaturgo Almeida Garrett, passando a designar-se Liceu Central de Garrett, por Decreto de 7 de janeiro de 1919.

Com o fim da Primeira República e a formação do Estado Novo, o nome do Liceu volta a alterar-se, consagrando novamente nomes de figuras femininas à educação adaptando o nome das duas primeiras mulheres que deram entrada na Academia das Ciências, a saber: Carolina Michaelis para o Liceu do Porto e Maria Amália Vaz de Carvalho para o liceu feminino de Lisboa, por decreto de 2 de outubro de 1926.⁹⁵

Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921) foi uma escritora e poetiza consagrada que se dedicou à reflexão sobre o lugar da mulher na sociedade. Escreveu e publicou, com regularidade, variadíssimas obras das quais destacamos: "Uma Primavera de Mulher", "Arabescos", "Mulheres e Crianças", "Contos para os nossos Filhos" (em colaboração com Gonçalves Crespo), "Cartas a Luísa", "Cartas a uma Noiva", "As nossas Filhas - Cartas às Mães", "Cenas do Século XVIII em Portugal" e "A Vida do Duque de Palmela", considerada a sua melhor obra. Foi casada com o poeta António Cândido Gonçalves Crespo (1846-1883) e a sua casa serviu de salão

⁹³ IDEM, *ibidem*, p. 490-493.

⁹⁴ IDEM, *ibidem*, p. 490.

⁹⁵ IDEM, *ibidem*, p. 492.

literário, tendo sido frequentado por muitos intelectuais da época como Ramalho Ortigão, Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, Guerra Junqueiro e muitos outros.

*

1.1. Enquadramento Escolar

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho ocupa todo um quarteirão, delimitado pelas ruas: Rodrigo da Fonseca, a Este; Sampaio e Pina, a Norte; Artilharia Um, a Oeste; Marquês de Suberra, a Sul, na nova freguesia das Avenidas Novas.

O espaço envolvente da Escola é constituído por uma área residencial de classe média/média alta e um conjunto significativo de equipamentos e estruturas socioeconómicas e culturais que permitem desfrutar de uma diversidade privilegiada de recursos, nomeadamente conjuntos arquitetónicos como os Amoreiras, Mãe de Água e Aqueduto das Águas Livres, Palácio Palmela, Palácio dos Marqueses da Praia, Estufa-fria, Palácio Sotto Mayor, Marquês de Pombal, Pátio Bagatela, Bairro Azul, Jardim Botânico da Universidade de Lisboa;

Encontra-se igualmente próxima de instituições de interesse sociocultural:

- Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Musical dos Amigos das Crianças, Sociedade Filarmónica Alunos de Apolo, Museu Nacional de História Natural e de Ciência; Cinemateca; Cinema S. Jorge, Teatro Aberto, Teatro da Cornucópia, Teatro da Comuna, Palácio Foz.

- Jardim das Amoreiras, da Parada, Parque Eduardo VII, da Avenida da Liberdade, Amália Rodrigues, da Fundação Calouste Gulbenkian.

Bem como de várias instituições de interesse público:

- Embaixada de Espanha, Cidade Universitária, Campus de Campolide da Universidade Nova de Lisboa, Direção de Serviço de Finanças do Exército, Palácio da Justiça, Procuradoria-Geral da República, EPL – Estabelecimento Prisional de Lisboa, Hospital Santa Maria, Universidade Católica, IPO, Jardim Zoológico.

Por se situar numa área central da cidade de Lisboa, de fraca pressão residencial, a escola ultrapassa, em área de influência, os limites da sua zona

pedagógica. A população escolar provém, para além da cidade de Lisboa, de concelhos limítrofes como Almada, Amadora, Oeiras, Sintra, Odivelas e Loures. No entanto, a sua localização insere-a numa importante interface de transportes públicos (Carris, Lisboa Transportes, VIMECA e Metro), torna-a num espaço de excelente acessibilidade. Evidencia-se, ainda, que toda a zona que rodeia a escola é predominantemente reconhecida pelos serviços que presta, a nível judicial, económico, turístico, logístico e comercial, onde a ESMAVC se revela imprescindível na resposta educativa e formativa que deverá prestar à comunidade envolvente.



Figura 3. Zona envolvente da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (Fonte: Google Maps [consultado: 31/08/2018])



Figura 4. Edifício da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (Fonte: <http://www.cm-lisboa.pt/equipamentos/equipamento/info/escola-secundaria-maria-amalia-vaz-carvalho> [Consultado: 31/08/2018])

2. Caracterização da turma do 11º ano LH2 e 12º ano LH2

Para procedermos a uma caracterização plausível dos discentes que compõem as turmas do décimo primeiro ano e décimo segundo ano de Línguas e Humanidades II da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, a metodologia selecionada realizou-se através da aplicação de questionários individuais⁹⁶ e de informações facultadas pela professora cooperante Maria Amélia Vasconcelos. Por outro lado, a docente cooperante concedeu dados referentes à ficha global de turma, composto por nomes e números escolares de cada aluno, o que facilitou todo este processo e permitiu um maior conhecimento dos discentes. Porém, não iremos facultar estas fichas por se tratarem de dados pessoais e privados dos discentes das turmas que incidiram a nossa prática letiva.

Num ponto de vista geral sobre ambas as turmas, considerámos que existe uma diferença notável entre a turma do décimo primeiro ano e a turma décimo segundo ano, tendo em consideração as dimensões de aproveitamento e comportamento. Ao longo do ano letivo, a turma do décimo primeiro ano revelou um rendimento escolar médio-baixo, tendo em consideração o trabalho observado em sala de aula, bem como nas classificações nos testes de avaliação sumativa.

Todavia, verificámos que seis dos vinte e seis alunos que constituem a turma revelaram um aproveitamento realmente positivo, demonstrando estar num nível acima dos seus pares. No total de vinte e seis alunos, dois encontraram-se sinalizados com necessidades educativas especiais, nomeadamente dislexia e dificuldades cognitivas de apreensão de conhecimentos.

Referente à turma do décimo segundo ano, a generalidade dos discentes apresenta resultados e comportamentos imprescindíveis para uma boa dinâmica de aula, como podemos verificar ao longo das intervenções letivas. Porém, demonstram ter um conhecimento linguístico aquém do que se deveria esperar de uma turma do décimo segundo ano de escolaridade. Num total de vinte alunos, a presente turma apresenta

⁹⁶ Vide: Anexo 1: Questionários Anónimos 11º LH2 e 12º LH2

três alunos sinalizados com necessidades educativas especiais, nomeadamente um aluno invisual, outro com baixa visão e um com dificuldades cognitivas graves.

O seguinte subcapítulo tem por base a análise dos resultados obtidos pelos questionários aplicados às duas turmas anteriormente mencionadas, com o objetivo de caracterizar o melhor possível os alunos que incidiram a nossa intervenção letiva.

*

2.1. A turma do 11º ano de Línguas e Humanidades II

Inicialmente, a turma do décimo primeiro ano de Línguas e Humanidades II era composta por vinte e seis alunos, sendo que ao longo do primeiro período escolar a turma diminuiu para vinte e cinco alunos, quatro rapazes e vinte e uma raparigas. Dos vinte e cinco alunos referenciados, a grande maioria dos discentes tem dezasseis anos, sendo que cinco alunos têm dezassete anos. Ao questionário⁹⁷ elaborado pelos mestrandos responderam dezanove alunos, sendo, posteriormente, sujeitos a uma análise de forma a recolher dados que permitam caraterizar a presente turma.

No século XX predominou uma visão otimista do papel desempenhado pela instituição escolar, entendida como uma instituição promotora de mobilidade social; sinónimo de justiça social, segundo o critério de meritocracia; centrada na razão e no conhecimento científico e baseada na autonomia individual. Neste sentido, a escola seria uma instituição neutra, ao disseminar um conhecimento racial e objetivo e selecionaria os alunos com base em critérios racionais.

Todavia, segundo Bourdieu, a escola seria por seu turno uma instituição ao serviço da reprodução e legitimação exercida pelas classes dominantes, traduzindo-se em fenómenos de desigualdade e exclusão social. A comunicação pedagógica e cultural é tanto mais compreendida e assimilada, consoante o grau que os alunos dominam, o código necessário à decifração dessa comunicação. Nesse sentido, a produtividade e rentabilidade do trabalho pedagógico secundário (escola) é tanto maior quanto mais próximo estiver do trabalho pedagógico primário (família). Nesse sentido, o meio social, familiar e económico que o aluno se encontra inserido contribui significativamente para sucesso escolar. Deste modo, o aluno é o reflexo do capital

⁹⁷ Vide: Anexo 1: Questionários Anónimos 11º LH2 e 12º LH2

cultural herdado da família, mas também é influenciado pelo capital social e económico.⁹⁸

Com base na reflexão sobre a visão de Bourdieu, considerámos pertinente questionar os alunos sobre aspetos do contexto familiar, social e económico. Nesse sentido, em relação ao campo pessoal dos discentes, a turma em observação tem o seu agregado familiar maioritariamente composto por dois pais ou, pelo menos, por um dos seus progenitores. Dentro do grupo de alunos questionados, verificámos que apenas dois receberam ao longo do ano letivo algum tipo de apoio social. O grau de escolaridade dos encarregados de educação ronda em maior número o ensino secundário e o ensino superior (onze encarregados de educação), enquanto o grau de ensino primário e básico encontra-se presente em menor número (seis encarregados de educação).

Portanto, o contexto socioeconómico maioritário da turma do décimo primeiro ano demonstra ter características de classe média/ média-alta, no qual poderíamos ter em consideração que a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho se situa numa zona central de Lisboa, junto ao Marquês de Pombal. Porém, iremos verificar de seguida que grande parte dos alunos não são provenientes da zona central de Lisboa, mas sim dos grandes espaços suburbanos. Em suma, podemos alegar que a grande maioria dos alunos tem estabilidade familiar e financeira necessário para proporcionar o sucesso educativo.

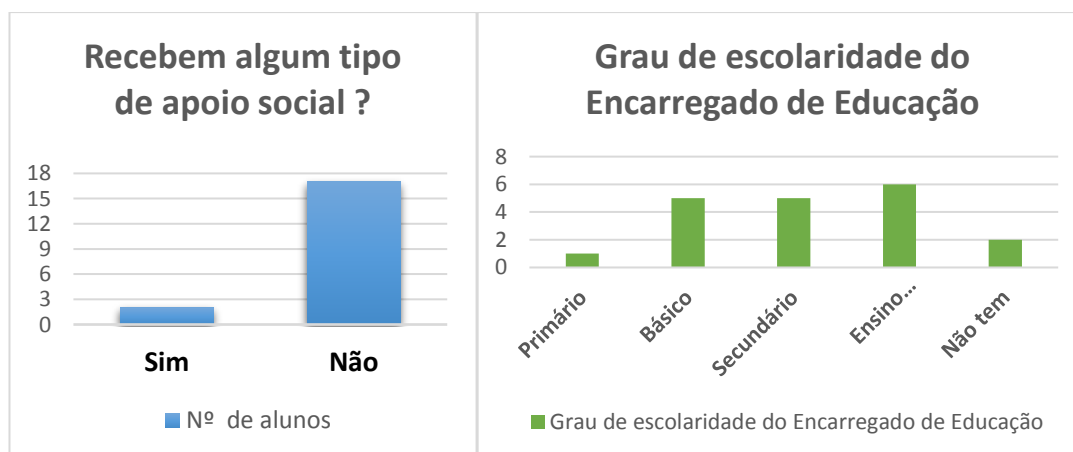


Gráfico 1. Número de alunos que recebem apoio social. Gráfico 2. Grau de escolaridade do Encarregado de Educação.

⁹⁸ NOGUEIRA, Cláudio, Nogueira, Maria - A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril, 2002, pp. 15-36

Quando a turma do décimo primeiro ano foi questionada sobre o tempo que demoraria, em média, da sua habitação ao estabelecimento escolar, a grande maioria dos discentes indicou que demora entre dez a trinta minutos. Todavia, seis alunos afirmaram demorar mais de trinta minutos, na medida em que o percurso realizado é diferente dos restantes.

O meio de transporte predileto dos discentes para chegarem à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho é o metro ou o autocarro, sendo que existe um número reduzido de alunos que se deslocam através do comboio e, por seguinte, autocarro ou metro durante o percurso até à instituição escolar. Por isso, este facto apenas evidencia que, pelo menos, entre três a seis alunos habitam em zonas limiares ao centro de Lisboa, pois a necessidade de apanhar diversos transportes públicos implica que habitem em zonas suburbanas de Lisboa.

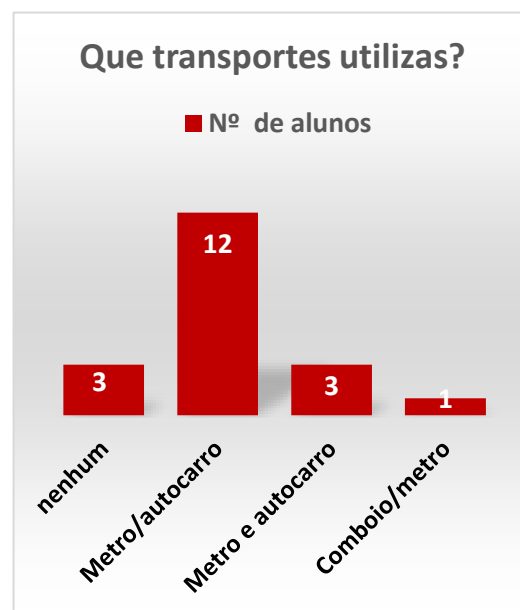
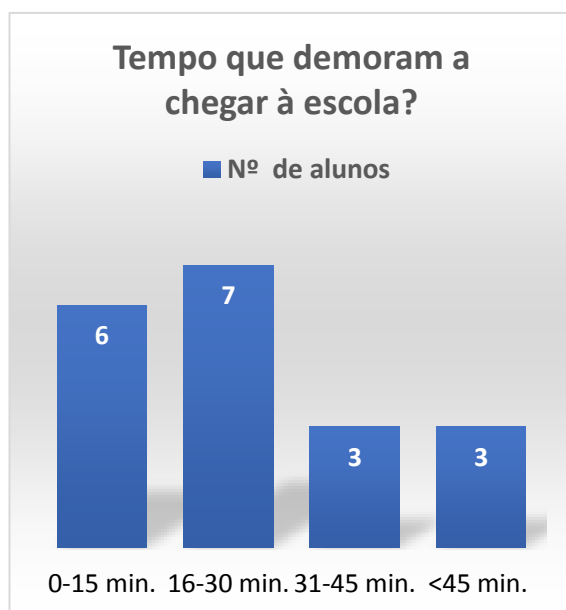


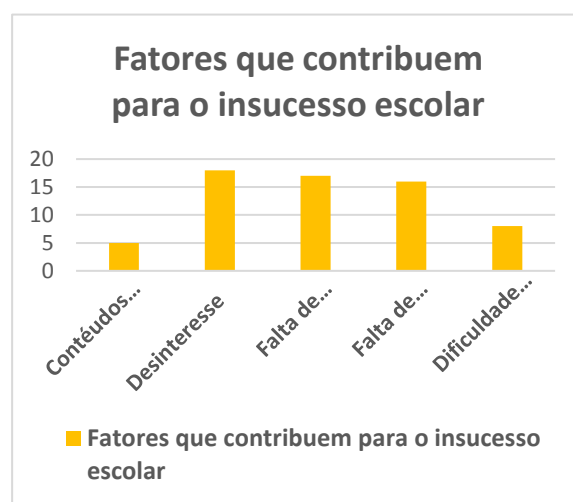
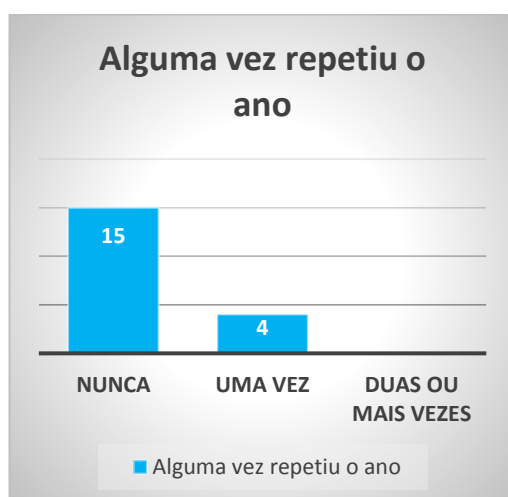
Gráfico 2. Tempo que os discentes demoram a chegar à Escola. Gráfico 4. Transportes que utilizam.

No campo do sucesso educativo dos alunos, procurámos questionar se em algum momento ao longo do seu percurso escolar tinham ficado retidos num determinado ano. Deste modo, pretendemos identificar problemas de aproveitamento escolar,

verificando se os discentes atingiram ou não os objetivos exigidos pelo estabelecimento escolar para concluir com êxito uma das etapas da escolaridade.⁹⁹

A generalidade dos alunos respondeu negativamente a essa questão, no qual quinze dos dezanove alunos inquiridos respondeu que nunca tinha ficado retido no seu percurso escolar. No entanto, quatro alunos responderam que repetiram, pelo menos, uma vez o mesmo ano de escolaridade.

Para compreendermos as dificuldades que os discentes enfrentam durante a trajetória escolar, decidimos perguntar que fatores contribuíram significativamente para o seu insucesso escolar ao longo do percurso académico. As respostas dos alunos forcaram-se em questões como: o desinteresse pelos conteúdos lecionados; a falta de estudo ao longo do ano letivo; e a falta de atenção no decorrer das aulas. Curiosamente, quando questionados sobre se alguma vez precisaram de apoio escolar, apenas três alunos afirmaram que tiveram apoio no estudo fora da instituição escolar.



Gráficos 5. Alunos que alguma vez repetiu o ano. Gráfico 6. Fatores que contribuem para o insucesso escolar.

Por fim, procurámos compreender a importância da disciplina de História para os discentes e os seus objetivos pessoais após terminarem o ensino secundário. A maioria dos alunos que responderam ao questionário afirmaram que a disciplina de História A é importante para o seu percurso escolar, compreendendo genericamente o propósito da disciplina no currículo.

⁹⁹ Cf. Duarte, M. I., *Alunos e insucesso escolar - Um mundo a descobrir*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

No ponto referente aos objetivos definidos após terminar o ensino secundário, os alunos responderam esmagadoramente que pretendem continuar a prosseguir os estudos académicos, mas simultaneamente pretendem entrar no mercado de trabalho.

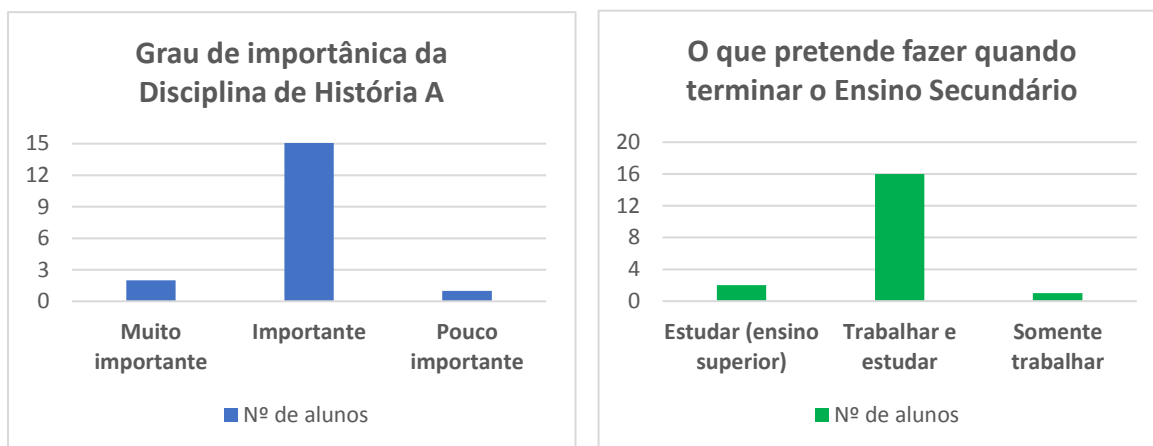


Gráfico 7. Grau de importância dedicada à disciplina de História. Gráfico 8. O que os alunos pretendem fazer após o secundário.

*

2.2. A turma do 12º ano Línguas e Humanidades II

Inicialmente, a turma do décimo segundo ano de Línguas e Humanidades II era composta por vinte e quatro alunos. Porém, ao longo do primeiro período escolar, a turma diminuiu para vinte alunos, composta por oito rapazes e doze raparigas. Dos vinte alunos aludidos, a grande maioria tem idades compreendidas entre os dezassete anos e os dezanove anos, sendo que um dos alunos tem vinte e três anos. Ao questionário¹⁰⁰ elaborado pelos mestrandos do núcleo de estágio responderam dezoito alunos, sendo posteriormente sujeitos a uma análise crítica, de forma a retirar informações relevantes para uma caracterização mais próxima à realidade da turma.

De igual modo à caracterização da turma do subcapítulo anterior, colocámos questões relacionadas com o campo pessoal do discente. A turma em observação tem o seu agregado familiar composto maioritariamente pelos dois pais ou por apenas um dos seus progenitores. Dentro deste grupo de alunos, verificámos que apenas três receberam algum tipo de apoio social no presente ano letivo.

Na questão sobre o grau de escolaridade dos encarregados de educação, a presente turma respondeu que a maioria dos pais tem como grau escolaridade o ensino

¹⁰⁰ Vide: Anexo 1: Questionários Anónimos 11º LH2 e 12º LH2.

secundário ou o ensino superior (onze encarregados de educação). Em menor número (quatro encarregados de educação) responderam que o grau de ensino dos pais encontrava-se entre o ensino primário e básica.

Nesse sentido, o contexto socioeconómico da turma do décimo segundo ano tem características de classe média/ média-alta, tendo em consideração que a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho se situa numa zona central da capital portuguesa, relativamente próxima da rotunda do Marquês de Pombal ou do Parque Eduardo VII. Contudo, como semelhante à turma anterior, iremos verificar de seguida que grande parte dos alunos não são provenientes da zona centro de Lisboa. Deste modo, os resultados obtidos fazem-nos concluir que a grande maioria dos alunos tem estabilidade familiar e financeira.

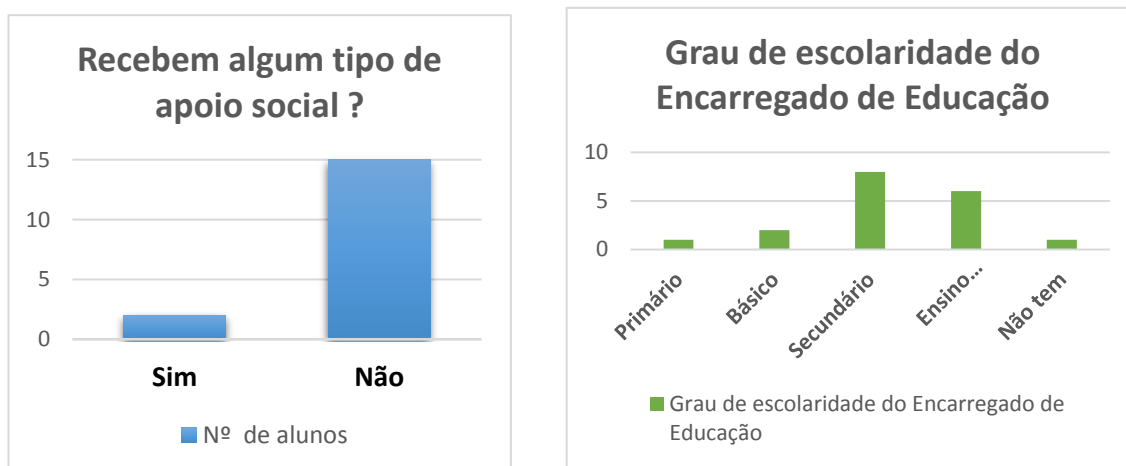


Gráfico 9. Número de alunos que recebem apoio social. Gráfico 10. Grau de escolaridade do Encarregado de Educação.

Quando a turma do décimo segundo ano foi questionada sobre o tempo que demoraria, em média, da sua habitação ao estabelecimento escolar, as respostas obtidas indicaram que a grande maioria dos discentes demora mais de trinta minutos a realizar o percurso até à instituição escolar. Todavia, oito alunos afirmaram demorar menos de trinta minutos durante esse mesmo percurso.

Portanto, estes fatores apenas evidenciaram que, pelo menos, entre quatro alunos habitam em zonas limítrofes ao centro de Lisboa ou, porventura, em zonas ligadas aos

subúrbios de Lisboa, nomeadamente concelhos como Odivelas, Oeiras, Loures ou até Almada. Por outro lado, revela-nos que são poucos os discentes que habitam na zona envolvente à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

O meio de transporte mais utilizado pelos discentes para chegarem à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho é o metro ou o autocarro, sendo que existe um número reduzido de alunos que se deslocam através do metro e, por seguinte, comboio ou autocarro durante o percurso até à escola. Estas respostas apenas vêm confirmar que nesta escola a tendência é de receber alunos fora da zona envolvente.

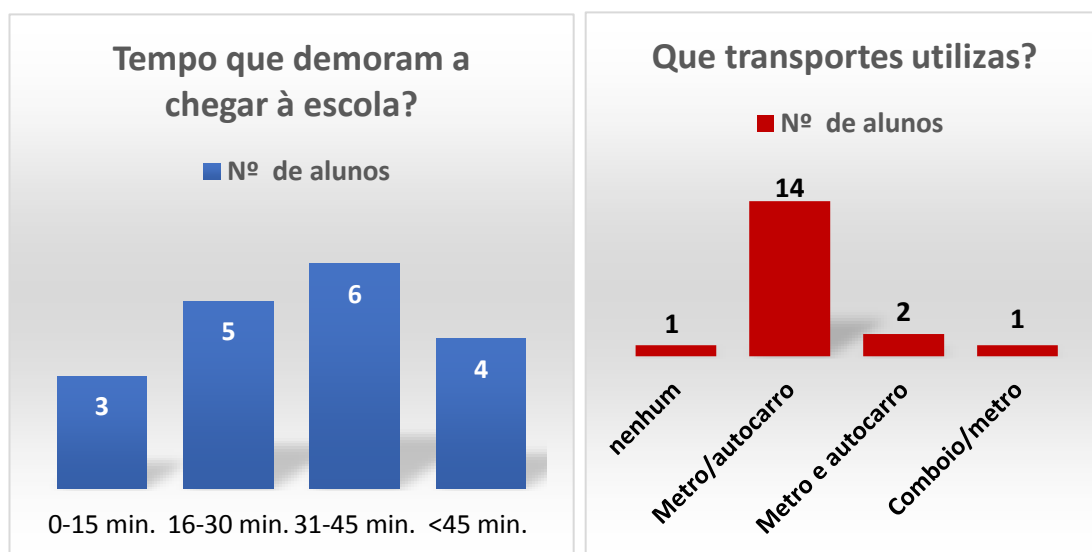
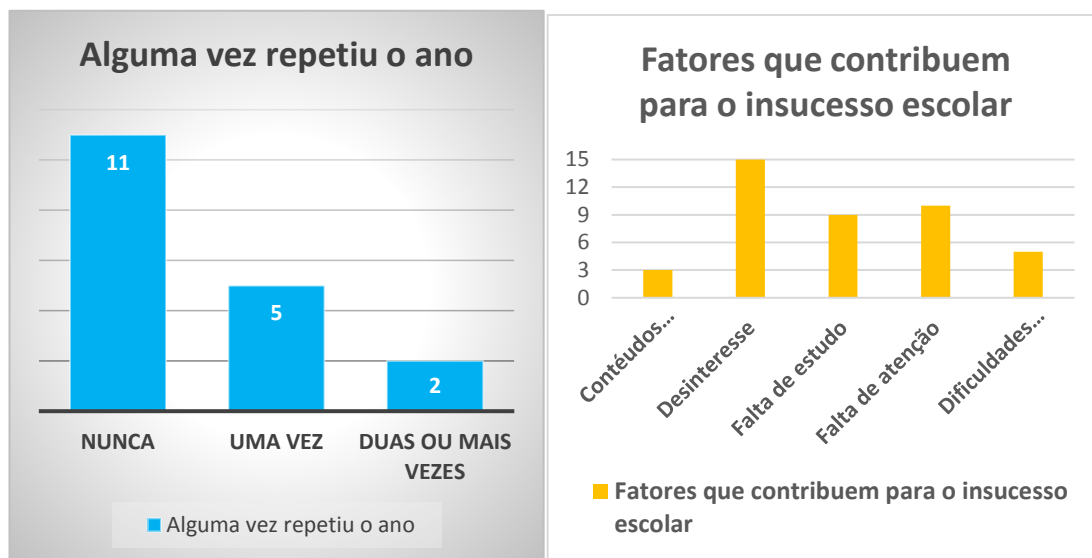


Gráfico 11. Tempo que os discentes demoram a chegar à Escola. Gráfico 12. Transportes que utilizam.

Tal como abordado na caracterização anterior, para compreendermos como se encontrava o campo do sucesso educativo dos discentes, procurámos questionar se alguma vez no seu percurso escolar tinham ficado retidos num determinado ano. A generalidade dos alunos respondeu negativamente a essa pergunta, no qual onze dos dezanove alunos inquiridos respondeu que nunca teria ficado retidos pelo menos uma vez o mesmo ano no seu percurso escolar.

No âmbito da compreensão das dificuldades que enfrentam durante a trajetória escolar, decidimos interrogá-los sobre os fatores que contribuíam mais significativamente para o seu insucesso escolar. As respostas dos alunos focaram-se em questões como: o desinteresse pelos conteúdos lecionados; a falta de estudo ao longo do ano letivo; e a falta de atenção no decorrer das aulas. Curiosamente, quando

questionados sobre se precisaram de apoio escolar, apenas quatro alunos afirmaram que tiveram apoio no estudo fora do contexto escolar.



Gráficos 13. Respostas dos alunos sobre se alguma vez repetiu o ano. Gráficos 14. Fatores que contribuem para o insucesso escolar.

Por fim, procurámos compreender a importância da disciplina de História para os discentes e quais serão os seus objetivos após terminarem o ensino secundário. A maioria dos alunos afirmaram que a disciplina de História A é importante para o seu percurso escolar, compreendendo genericamente o propósito da disciplina no currículo. No ponto referente aos seus objetivos após terminar o ensino secundário, os alunos responderam esmagadoramente que pretendem continuar a prosseguir os estudos académicos, mas, em comparação com a turma do décimo primeiro ano, não pretendem entrar simultaneamente no mercado de trabalho.

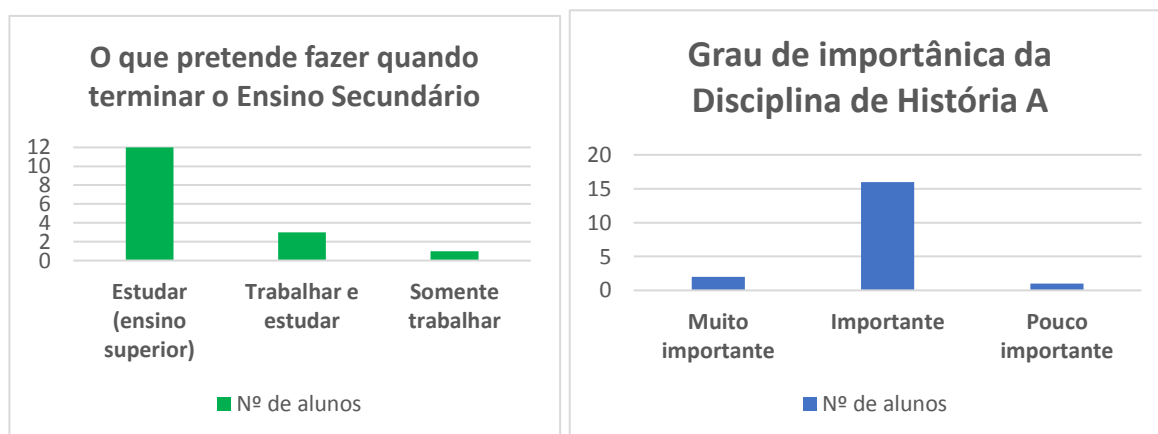


Gráfico 15. Grau de importância dedicada à disciplina de História. Gráfico 16. O que os alunos pretendem fazer após o secundário.

PARTE III: Unidade didática

1. Intervenção letiva na ESMAVC

DIA/ TURMA	Aulas realizadas pelo mestrando na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC)			
	Mês de novembro de 2017/Unidade didática		Mês de janeiro de 2018/ Unidade didática	
	Dia 3 (12º ano LH2)	As transformações das primeiras décadas do século XX.	Dia 9 (11º ano LH2)	O liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX
	Dia 8 (12º ano LH2)	As transformações das primeiras décadas do século XX.	-	
	Dia 13 (11º ano LH2)	Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII	-	
	Dia 14 (11º ano LH2)	Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII	-	

Tabela 2. Tabela geral das aulas realizadas

1.1. Descrição da primeira aula lecionada

No dia três de novembro de dois mil e dezassete, foi lecionada a primeira aula de noventa minutos à turma do décimo segundo ano de Línguas e Humanidades II na sala “C.14”, incidindo a presente aula sobre os conteúdos programáticos da subunidade 1.5. – *Portugal no primeiro pós-guerra* (módulo 7 - unidade 1: *As transformações das primeiras décadas do século XX*). A aula de dois tempos letivos decorreu entre as 10h:00 e as 11h:30 e teve o seguinte sumário: “Portugal no primeiro pós-guerra e a falência da Primeira República: As dificuldades económicas e a instabilidade política e social.”.

A presente aula recaiu precisamente sobre o ponto 1.5.1 da primeira parte do manual de décimo segundo ano de História A¹⁰¹ – *As dificuldades económicas e a instabilidade política e social: A falência da Primeira República*. Os objetivos específicos determinados para esta aula incidiram na compreensão dos principais condicionalismos internos e externos que permitiram a falência do projeto político e social da Primeira República Portuguesa, favorecendo a ascensão das forças conservadoras e, conseqüente, implementação de um regime autoritário.

Os recursos utilizados na intervenção letiva foram o manual escolar, o quadro, o *PowerPoint*¹⁰² e um documento histórico - conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia (17 de dezembro de 1923)¹⁰³ -, visando proporcionar, deste modo, o sucesso das aprendizagens dos discentes.

Inicialmente, a aula começou com uma breve apresentação do mestrando aos alunos, seguindo-se a verificação das presenças através da plataforma *online* escolar “Inovar Mais”, que possibilita a marcação de faltas de presença, de material, momentos de avaliação ou até de anotação de sumários, tendo registado o sumário e a ausência de quatro alunos. Esta parte introdutória termina com a exposição oral e visual do sumário, bem como de uma breve síntese dos assuntos a serem abordados na aula. Todo este processo teve como pano de fundo o apoio visual do segundo slide do *PowerPoint* dedicado à aula.

Tendo em consideração que os conteúdos sobre a queda da monarquia portuguesa e a implantação da República em Portugal foram tratados no décimo primeiro ano, decidimos contextualizar o período em estudo. Assim, os discentes foram questionados sobre os principais motivos que levaram à queda da monarquia a cinco de outubro de 1910. A partir das respostas dos alunos desenvolvemos um ponto de partida para a contextualização política, social e económica de Portugal antes da implantação da Primeira República em 1910. Nesse sentido, tivemos como apoio visual o terceiro slide do *PowerPoint* da presente aula. Esta fase permitiu interagir com a maioria dos alunos, permitindo obter respostas relacionadas com o *Ultimato*

¹⁰¹ FONTES, Alexandra; GOMES, Fátima Reis; FORTES, José - **Linhas da História, História A – 12º ano**, Parte 1, Porto: Areal Editores, 2015, pp. 99-106.

¹⁰² *Vide*: Anexo 2, CD-ROM/DVD, A) Primeira Aula -12º ano, PowerPoint (Portugal no primeiro pós-guerra).

¹⁰³ *Vide*: Anexo 2, CD-ROM/DVD, A) Primeira Aula -12º ano, Conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia.

Britânico (1890), a ditadura de João Franco, o regicídio (1908) e a dependência económica portuguesa de empréstimos estrangeiros.

Deste modo, após a contextualização histórica da implantação da Primeira República Portuguesa, iniciámos a explanação sobre os primeiros anos da afirmação do novo regime. Este momento de aula consistiu na abordagem ao tema da elaboração da Constituição de 1911 e, conseqüentemente, na análise do conjunto de medidas que promoveram a laicização do Estado e as modificações da legislação, nomeadamente na vertente social, educativa, administrativa e judicial. Porém, interrogámos primeiramente os discentes sobre o conceito de laicização, partindo dos seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido, recorreremos aos slides quatro, cinco, seis e sete do *PowerPoint*, com o objetivo de acompanhar visualmente a explanação da divisão de poderes corroborada na Constituição de 1911 e algumas das medidas e reformas implementadas pelo novo regime republicano. Este processo foi desenvolvido através da análise sistemática, em conjunto com os discentes, de cada medida e reforma, procurando estabelecer um diálogo entre mestrando-aluno e incentivar à participação ativa da turma.

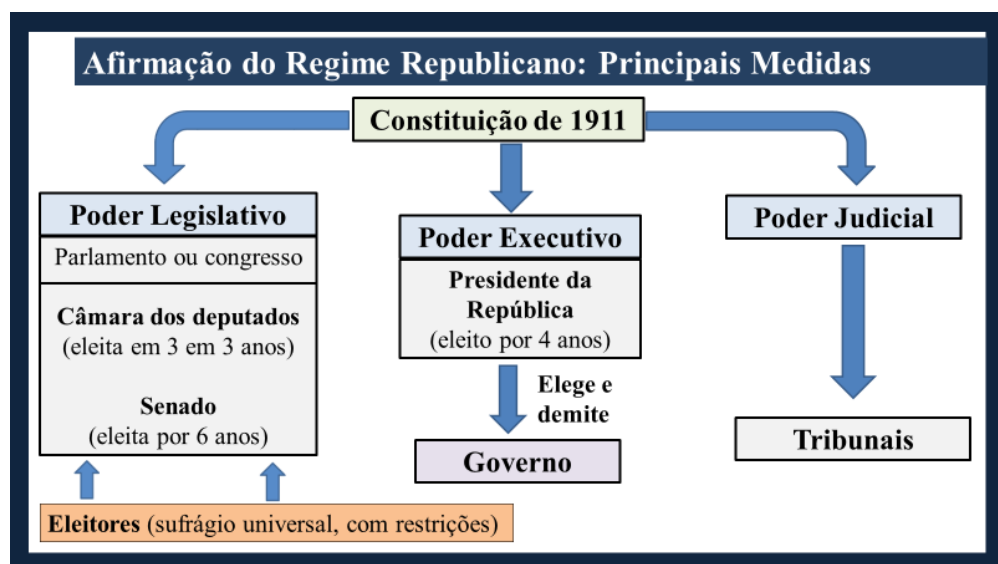


Figura 5. Slide nº 4 do PowerPoint

Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem é socialmente construído a partir do conhecimento dos discentes sobre cada medida/reforma implementada

durante a Primeira República. Procurámos sempre apoiar e completar as respostas apresentadas por todos os alunos, tal como declaram os teóricos e pedagogos das teorias socioconstrutivistas.

Durante a explanação sobre a Constituição de 1911, procurámos cimentar a diferença entre os conceitos de sufrágio censitário e de sufrágio universal nos alunos, com o intuito de introduzir a alteração à lei eleitoral. Todavia, explicámos que apesar da legislação afirmar que se aplicou o sufrágio universal, na prática estas eleições ainda apresentaram algumas restrições. Por isso, exemplificámos essas limitações através da ocorrência da primeira mulher a votar em Portugal, a doutora Beatriz Ângelo.

Por outro lado, conceito que desenvolvemos aprofundadamente com os discentes neste momento de aula foi a conceção de laicização. Apesar de ser um conceito referido anteriormente no programa de História A, nenhum discente soube responder com exatidão ao significado de laicização, ou de um Estado laico, o que implicou uma explanação exaustiva do conceito e o atraso na estrutura planificada para esta aula.

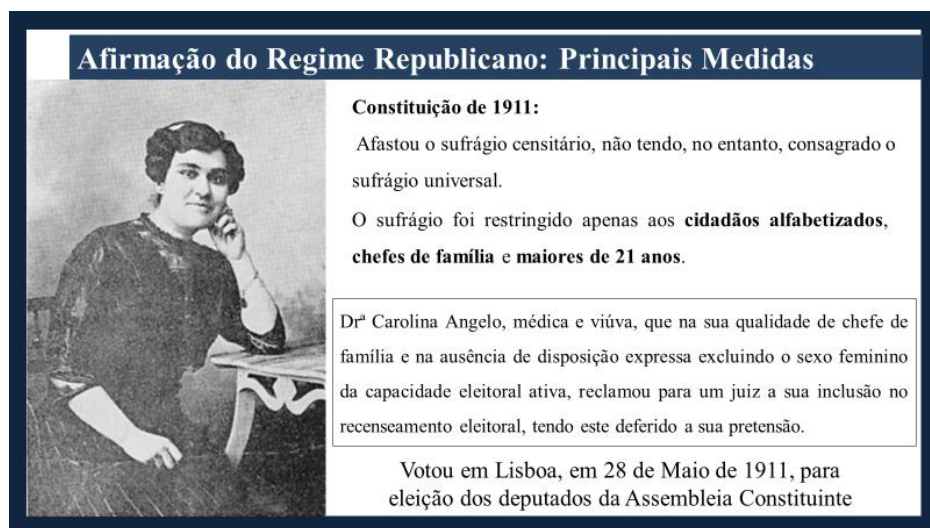


Figura 6. slide nº5 do PowerPoint

Após terminar o enredo sobre a contextualização da implementação do regime republicano em Portugal, os primeiros quarenta e cinco minutos de aula terminaram e iniciou-se uma breve explicação sobre os principais acontecimentos do período entre a implantação da República e o golpe militar do General Gomes da Costa em 1926, nos campos políticos, económicos e sociais.

Nesse sentido, decidimos que seria pedagógico dividir o período do regime republicano em três fases (alertando desde logo os discentes que é uma divisão abstrata): a “República Forte” (1910-1917), a “República Nova” (1917-1919) e a “República Fraca” (1919-1926).

Antes de iniciarmos a explicação sobre os primeiros indiciadores de instabilidade em Portugal, consideramos fundamental questionar os alunos sobre a pertinência de analisarmos o contexto mundial neste período, isto é, o despontar da Primeira Guerra Mundial e as consequências diretas ou indiretas que eventualmente se sente na política, economia e sociedade de um país.

Neste contexto, o início da explanação focou-se no slide número oito e nove do *PowerPoint*, do qual partimos para introduzir os ângulos de ação dos primeiros governos republicanos, designado por alguns historiadores como a fase da “República Forte”. Nesse sentido, foram abordados os principais indicadores da instabilidade política, social e económica que se viriam sentir nos anos seguintes de forma agravada. A apresentação de uma breve cronologia (1910-1917) dos acontecimentos mais relevantes demonstrou ser importante para os alunos compreenderem que os primeiros anos foram fulcrais para a afirmação do novo regime republicano, especificamente no plano interno (inimigos do novo regime) e externo (afirmação internacional através da entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial).

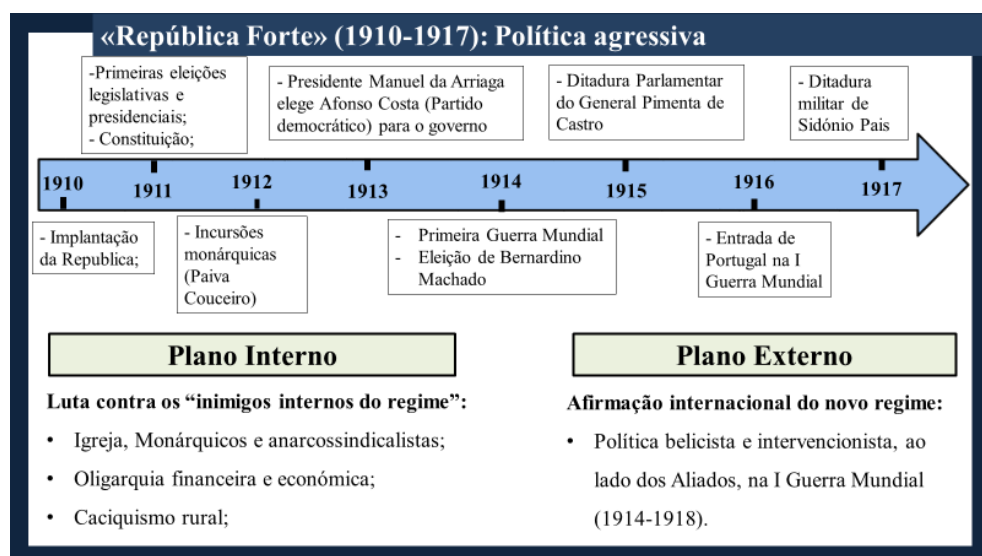


Figura 7. Slide nº 8 do PowerPoint

A partir desta reflexão conjunta com os discentes, introduzimos a explicação sobre os primeiros sinais de instabilidade do regime republicano. Nesse sentido, referimos a divisão do próprio Partido Republicano Português em três facções (Partido Democrático, Partido Evolucionista e Unionistas); as primeiras tentativas militares de monárquicos e conservadores em derrubar o novo regime (incursões monárquicas entre 1912-1913 e uma Ditadura Parlamentar em 1915); as consequências económicas e sociais sentidas a partir do início da Primeira Guerra Mundial, como sucessivas greves, fortes repressões, escassez de géneros, racionalização de alimentos e a forte mortalidade dos exércitos portugueses.

Após a explicação da instabilidade genérica que se sentiu em Portugal a partir de 1914 e a fraca resposta dos governos republicanos (maioritariamente do Partido Democrático e Evolucionista), abordámos o golpe de Estado de 1917, comandado pelo Major Sidónio Pais, referindo que o sucesso deste golpe se deveu maioritariamente pelo apoio de toda a sociedade portuguesa.

Neste sentido, os alunos visualizaram e analisaram o slide número onze. Este mostrava uma caricatura de Sidónio Pais com a representação das três “ordens sociais”, no qual os discentes evidenciaram figuras representativas do clero, da nobreza/alta burguesia e do povo. Ao referirmos esta conjuntura, explicámos aos discentes que Sidónio Pais reuniu consenso suficiente para implementar uma ditadura militar, o que permitiu-lhe dissolver o parlamento, destituir o Presidente da República e realizar alterações na própria Constituição de 1911. Deste modo, Sidónio Pais conseguiu concentrar os poderes na figura do presidente e, consequentemente, constituir um regime presidencialista.

Apesar da breve explicação sobre a constituição do regime Sidonista e o ideal da “República Nova”, abordámos de imediato a curta durabilidade do governo de Sidónio, esclarecemos as principais razões do fim do seu governo e referimos o seu assassinato nos finais de 1918. Após a sua morte, o período foi marcado pelo regresso ao poder dos partidos republicanos e do rotativismo partidário.



Figura 8. Slide nº 11 do PowerPoint

Posteriormente, avançámos para os últimos vinte e cinco minutos de aula. Neste período abordámos a terceira fase da Primeira República portuguesa, também designada por “República Fraca”. Reconhecendo o curto tempo e a impossibilidade de concluir a planificação planeada para a presente aula, decidimos aprofundar os principais motivos da instabilidade política, económica e social em Portugal na segunda década do século XX.

Nestes breves minutos, explanámos que a instabilidade política em Portugal se devia em grande parte ao rotativismo partidário no governo, particularmente entre o Partido Democrático e Partido Liberal (fusão entre os evolucionistas e unionistas), que se caracterizava pela incapacidade dos democráticos obterem maiorias absolutas e pela prevalência dos interesses partidários do Partido Liberal, em detrimento da estabilidade política.

Por outro lado, abordámos que houve uma renovação dos quadros políticos, ou seja, entraram diversas personalidades de segunda ordem e outros membros do setor militar, pouco capazes e preparados para a conjuntura bélica internacional. Mas também considerámos importante referir casos particulares, como a corrupção, os atentados políticos e os incidentes no parlamento português.

Entretanto, um dos discentes questionou-nos sobre razão pela qual existia rotativismo nos governos republicanos, no qual decidimos responder utilizando um exemplo da atualidade, nomeadamente o caso do governo de coligação que temos em vigor atualmente. Assim, referimos que nas últimas eleições legislativas o Partido Social Democrata, apesar do elevado número de votos, não conseguiu obter a maioria

absoluta. Deste modo, ao estabelecer uma coligação com outros partidos, o Partido Socialista conseguiu ter uma maior representatividade no parlamento e, assim, governar o país. Comparativamente ao período em estudo, os partidos de pequena dimensão que se coligavam aos partidos com maior representatividade acabavam por dar prioridade aos interesses pessoais do que formar um governo estável, o que reforçava a instabilidade política.

Prosseguindo na explanação, proferimos sobre os principais motivos da instabilidade económica e social. Neste contexto, os discentes foram solicitados para lerem em voz alta o documento quatro da página cem do manual do décimo segundo – parte um -, intitulado de “A crise económica e a participação de Portugal na Guerra”¹⁰⁴, prosseguindo da análise do dito documento. O seguinte exercício foi importante para os alunos compreenderem as consequências sociais e económicas no pós-guerra em Portugal, particularmente, a desvalorização da moeda, o aumento dos impostos, o aumento da inflação e queda do poder de compra. Deste modo, a tarefa serviu como reforço das aprendizagens.



Figura 9. Slide nº 15 do PowerPoint

¹⁰⁴ Vide: LAINS, Pedro; MIRANDA, Susana; COSTA, Leonor - **História Económica de Portugal 1143-2010**, Lisboa: A Esfera dos Livros, 2011, pp. 372-375.

Por último, indicámos os fatores que contribuíram para a agitação social vigente neste período, dando maior ênfase às sucessivas greves (1919-1920) e à emergência de ideais anarquistas, ditatoriais e bolchevistas na sociedade portuguesa. Este ponto foi completado com a divulgação do slide número quinze, ilustrado com um documento da época que aborda os principais fatores da instabilidade social característico deste período. Contudo, o segundo tempo letivo terminou e não foi possível concluir o ponto em análise. Assim, finalizámos a presente aula com a referência que na próxima, dia oito de novembro de dois mil e dezassete, recapitulávamos novamente o ponto em questão.

1.1.1. Planificação a curto prazo da primeira aula¹⁰⁵

<p>Ano: 12º Ano Turma: LH2 Tempo: 90 m Lição nº: ____ Data: 03/11/2017 Mestrando: Nuno Sousa Professor cooperante: Amélia Vasconcelos</p>	<p>Módulo 7 – Unidade 1 Unidade didática: As transformações das primeiras décadas do século XX. Subunidade didática: Portugal no primeiro pós-guerra. Sumário: Portugal no primeiro pós-guerra e a falência da Primeira República: As dificuldades económicas e a instabilidade política e social.</p>
---	---

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado do programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Portugal no primeiro pós-guerra - As dificuldades económicas e a instabilidade política e social: A falência da Primeira República 	Clarificar a evolução de Portugal no período em análise, destacando os condicionalismos internos e as marcas da influência de modelos externos.	<p>Compreender as principais medidas implementadas pelo regime republicano.</p> <p>Articular a influência da conjuntura internacional com a conjuntura económica e social da Primeira República.</p> <p>Compreender os principais motivos da</p>	<p>Sufrágio Universal</p> <p>Laicização</p> <p>Inflação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Explicação dos objetivos da aula através de um esquema visualizado no PowerPoint. Colocação de questões sobre os principais motivos que levaram à queda da monarquia, com o intuito de recordar conhecimentos científicos abordados em anos anteriores. Apresentação de um esquema da divisão de poderes resultante da Constituição de 1911. Apresentação de uma cronologia sobre a evolução política do período da “República forte” (1910-1917). Análise de uma caricatura sobre o apoio generalizado ao regime Sidonista. Análise do documento 4 (página 100), com o objetivo de compreender as consequências da participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial. Análise de quadros e de um excerto no PowerPoint que refletem a instabilidade política e social e as dificuldades económicas dos 	<p>Registo de observação de aula:</p> <p>Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade das intervenções).</p> <p>Realização da atividade proposta.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Manual</p> <p>Computador e projetor.</p>

¹⁰⁵Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, A) Primeira Aula -12º ano, Planificação.

		falência da Primeira República.		<p>últimos anos da Primeira República Portuguesa, ou também designada por “República Fraca”.</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura e interpretação do documento histórico “Conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia (17 de dezembro de 1923)”, com o intuito de compreender os aspetos políticos que caracterizavam a instabilidade da Primeira República, fatores económico-sociais que fragilizavam o regime e o modelo político elogiado pelo autor.		
--	--	---------------------------------	--	--	--	--

1.2. Descrição da segunda aula lecionada

No dia oito de novembro de dois mil e dezassete, foi lecionada a segunda aula de noventa minutos à turma do décimo segundo ano de Línguas e Humanidades II na sala “A.17”, incidindo a referida aula sobre os conteúdos programáticos da subunidade 1.5. – *Portugal no primeiro pós-guerra* (módulo 7 - unidade 1: *As transformações das primeiras décadas do século XX*). A aula de dois tempos letivos decorreu entre as 10h:00 e as 11h:30 e teve o seguinte sumário: “Conclusão da aula anterior. O modernismo português: entre o naturalismo e as vanguardas.”.

A presente aula recaiu precisamente sobre o ponto 1.5.2 da primeira parte do manual de décimo segundo ano de História A¹⁰⁶ – *Tendências culturais: entre o naturalismo e as vanguardas*. Os objetivos específicos determinados para esta aula incidiram na compreensão das influências do Modernismo emergente na Europa sobre a cultura artística em Portugal nos inícios do século XX. Os recursos utilizados foram o manual escolar, o quadro, o PowerPoint¹⁰⁷, um breve documentário sobre *Orpheu e o Primeiro Modernismo português*¹⁰⁸ e um documento histórico - conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia (17 de dezembro de 1923)¹⁰⁹ -, visando proporcionar, deste modo, o sucesso das aprendizagens dos discentes.

Inicialmente, a aula teve começo com a verificação das presenças através da plataforma *online* escolar “Inovar Mais”, que possibilita a marcação de faltas de presença, de momentos de avaliação, de material ou até de anotação de sumários, tendo registado o sumário e a ausência de dois alunos. Esta parte introdutória termina com a exposição oral e visual do sumário dedicado à presente intervenção letiva.

Tendo em consideração que a planificação da aula anterior não foi concluída, a presente aula recapitulou o último ponto abordado, ou seja, os principais motivos da instabilidade política, económica e social em Portugal na segunda década do século XX.

¹⁰⁶ FONTES, Alexandra; GOMES, Fátima Reis; FORTES, José - **Linhas da História, História A – 12º ano**, Parte 1, Porto: Areal Editores, 2015, pp. 107-116.

¹⁰⁷ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, B) Segunda Aula -12º ano, PowerPoint (Modernismo em Portugal).

¹⁰⁸ Ensino RTP, “Orpheu e o Primeiro Modernismo português” [consultado em 2017-11-08]. Disponível em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/orpheu-e-o-inicio-do-modernismo-em-portugal/>.

¹⁰⁹ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, B) Segunda Aula -12º ano, Conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia e exercícios.

Nesse sentido, decidimos questionar os discentes sobre os assuntos abordados na aula anterior, obtendo respostas de um modo geral satisfatório, o que permitiu desenvolver e complementar os conteúdos anteriormente lecionados a partir dessas respostas. Simultaneamente, apresentávamos os slides dois, três e quatro que divulgavam as ideias basilares para compreender os condicionalismos internos e externos que permitiram a falência do projeto político e social da Primeira República Portuguesa. Referimos igualmente que estes fatores favoreceram a ascensão das forças conservadoras e, conseqüente, implantação de um regime autoritário.

Posteriormente, distribuímos por cada discente uma folha constituída pelo discurso de Cunha Leal na Sociedade de Geografia (17 de dezembro de 1923) e complementada com três exercícios¹¹⁰ que questionavam pontos-chave do discurso mencionado. Após a entrega do documento, iniciámos a leitura do discurso em voz alta, solicitando a leitura parágrafo a parágrafo dos alunos que consideramos menos participativos na aula anterior e na presente aula.

Ao longo de cada parágrafo, questionávamos cada discente do que tinha compreendido, procurando, deste modo, analisar em conjunto o seguinte documento e sublinhar os pontos fundamentais do discurso. No final da leitura, solicitámos aos alunos que respondessem aos exercícios mencionados, mas num processo conjunto com o docente, o que permitiu verificar a existência de dúvidas na turma.

Deste modo, aplicámos os princípios do processo de *scaffolding*, concedendo um suporte facultado pelo mestrando ao aluno para apoiá-lo na realização de uma tarefa. O suporte oral por nós dado foi lentamente retirado para que o aluno conseguisse realizar a tarefa de forma autónoma.

A realização deste exercício foi preponderante para a compreensão do que tínhamos considerado ser os objetivos específicos deste conteúdo, ou seja, a apreensão dos aspetos políticos que caracterizavam a instabilidade da Primeira República, dos fatores económico-sociais que fragilizavam o regime e o modelo político elogiado pelo autor, ou seja, os regimes ditatoriais emergentes em Espanha e Itália.

A partir destas noções estruturantes, os alunos compreenderam facilmente o sucesso do golpe militar do General Gomes da Costa a vinte e oito de maio de mil e

¹¹⁰ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, B) Segunda Aula -12º ano, Conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia e exercícios.

novecentos e vinte seis, explanado com o apoio visual do slide número cinco e seis do *PowerPoint* dedicado à presente aula.



Figura 10. Slide nº 6 do PowerPoint

Finalizado o ponto 1.5.1 da primeira parte do manual de décimo segundo ano de História A – *As dificuldades económicas e a instabilidade política e social: A falência da Primeira República*, avançámos para a segunda parte do sumário ainda dentro do primeiro tempo letivo. Reconhecendo que o grande objetivo para a presente aula era compreender os condicionalismos internos e a influência do Modernismo europeu no campo cultural português ao longo do século XX. Consideramos pertinente recordar os discentes sobre o que foi o Modernismo, as vanguardas artísticas e as suas características.

Nesse sentido, tendo em consideração que tinha sido lecionado anteriormente o Modernismo europeu, recorreremos à colocação de questões sobre o conceito de Modernismo, com o intuito de verificar o que os discentes tinham apreendido. Destas questões obtemos respostas genéricas sobre o tema em discussão, mas que permitiram ser o ponto de arranque para a comparação ao panorama cultural português.

Assim, começámos a explanação sobre o panorama cultural em Portugal no início do século XX através do slide número oito, dando como exemplo a obra naturalista de Carlos Reis “As engomadeiras”¹¹¹ (1915). A partir desta obra exemplificamos as tendências culturais vigentes na arte e literatura, mas também as suas características, nomeadamente tradição académica, paisagista e naturalista;

¹¹¹ FONTES, Alexandra; GOMES, Fátima Reis; FORTES, José - **Linhas da História, História A – 12º ano**, Parte 1, Porto: Areal Editores, 2015, p. 108.

preocupação com o real; sentido de perspetiva/figuras proporcionais; representação de elementos da vida quotidiana. Contudo, antes da dita explicação, questionámos os discentes se se recordavam das tendências artísticas em Portugal, visto que já tinha sido lecionado no ano anterior. As respostas obtidas revelaram estar incorretas, o que implicou recordar no geral o que foi o naturalismo.

Posteriormente, evidenciámos os primeiros sinais do modernismo em Portugal, recorrendo a alguns dos primeiros artistas a rejeitar a tradição academista, nomeadamente Manuel Bentes (1883-1961), Eduardo Viana (1881-1967) e Manuel Jardim (1883-1923). Abordámos também as duas primeiras exposições artísticas com características modernistas - 1911: Exposições coletivas (Exposição dos Livres) e 1912: I Exposição dos Humoristas.

Contudo, consciencializámos os alunos que apesar da revolução republicana de 1910 derrubar a monarquia, os valores ideológicos e culturais da sociedade correspondem ainda ao século XIX, o que justifica a rejeição da população urbana às obras de cariz modernista divulgadas na primeira década do século XX.

Neste contexto, explicámos que o início da Primeira Guerra Mundial representa um novo momento para o modernismo em Portugal, pois provoca o regresso de jovens artistas portugueses que tinham ido para Paris, como bolseiros. Estes conviveram com artistas das vanguardas emergentes na Europa deste período. Abordamos artistas portugueses como Amadeo de Souza-Cardoso e Santa-Rita Pintor através do slide número dez do *PowerPoint* dedicado para a presente aula. Este slide apresentava os dois artistas e as correntes artísticas modernistas que presenciaram em Paris ou em outras cidades europeias.

Neste seguimento, visualizamos através do *PowerPoint* a obra “A Máscara de Olho Verde, Cabeça, c. 1915”, de Amadeo Souza-Cardoso, onde podemos constatar em diálogo com os alunos algumas características idênticas ao expressionismo alemão.

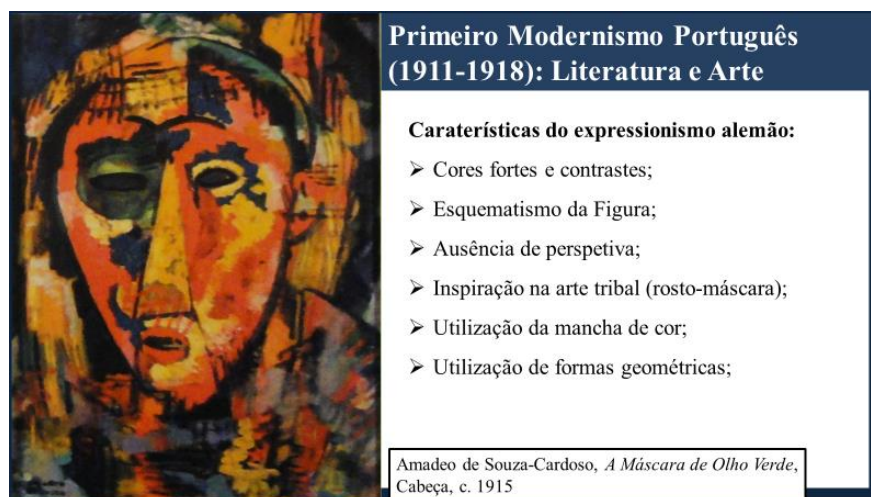


Figura 11. Slide nº 11 do PowerPoint

Ao terminarmos a explanação sobre os primeiros sinais do Modernismo nas artes, avançámos para o campo da literatura. Nesse sentido, apresentámos o slide número doze e explicámos sucintamente a criação da revista *Orpheu* e os seus principais atores, particularmente, Fernando Pessoa, Mário Sá-Carneiro, Almada Negreiros e Guilherme Santa-Rita.

Esta breve introdução serviu para contextualizar o documentário retirado de plataforma *online* “Ensina RTP”, intitulado de *Orpheu e o início do Modernismo em Portugal*. Após a sua visualização, questionámos alguns dos discentes sobre o que tinham compreendido e colocámos algumas perguntas orais relacionadas com o documentário.

Deste modo, procuramos enriquecer tecnologicamente o processo de aprendizagem. O vídeo educativo é aplicado no decorrer da aula, procurando complementar a breve explanação sobre o que foi a Revista *Orpheu*. A integração do vídeo no processo educativo permitiu desenvolver novos métodos e técnicas de aquisição de conhecimentos, promovendo interações entre alunos-professor e conteúdos disciplinares.

Posteriormente, solicitámos aos alunos a leitura e análise do documento oito “O choque entre o conservadorismo e o modernismo” da página cento e oito do manual¹¹², com o objetivo de compreenderem a crítica da sociedade tradicionalista ao

¹¹² IDEM, *ibidem*, p. 108.

movimento cultural ligado ao Modernismo, mais especificamente neste documento às obras de Amadeo de Souza-Cardoso.

A pedido da professora cooperante, enaltecemos o papel de Almada Negreiros no primeiro Modernismo português através dos slides número treze, quatorze e quinze do *PowerPoint* dedicado para esta aula. Deste modo, destacámos o texto *Manifesto Anti-Dantas*, escrito em 1916, por Almada Negreiros. Este texto aborda o escândalo e polémica provocada pela Revista “Orpheu” na sociedade portuguesa, o que lhe levou a atacar o edifício cultural e artístico vigente em Portugal. Por outro lado, evidenciámos a posição central de Almada Negreiros na primeira geração de modernistas portugueses, visualizando, em simultâneo, o quadro sobre o seu autorretrato com o grupo da brasileira.

Primeiro Modernismo Português (1911-1918): Literatura e Arte

Texto escrito em 1916 por Almada Negreiros

O escândalo e polémica provocada pela Revista Orpheu levou a grande parte da sociedade portuguesa a reagir com bastantes críticas às publicações Modernistas.

Objetivo:

- Criticar toda uma geração de literatos, atores, escritores, jornalistas, etc, personificada em Dantas:

"Uma geração que consente deixar-se representar por um Dantas é uma geração que nunca o foi";

- Ataque ao edifício cultural e artístico vigente que impedia a entrada e frutificação das novas correntes estéticas em Portugal;




Figura 12. Slide nº 13 do PowerPoint

Neste contexto, abordámos o aparecimento da segunda revista literária “Portugal Futurista”, explicando os seus principais atores, nomeadamente, Almada Negreiros, Amadeo de Souza-Cardoso e Santa Rita Pintor, e o seu foco na divulgação da vanguarda artística do Futurismo. Para cimentar o papel desta revista, optámos pela leitura e interpretação do documento quatorze “A exaltação do futurismo em Portugal” de Almada Negreiros, na página cento e onze do manual¹¹³, com o objetivo de compreender o movimento futurista em Portugal e o papel da revista “Portugal Futurista”. A leitura do documento foi feita em voz alta, seguindo-se da sua análise e interpretação.

¹¹³ IDEM, *ibidem*, p.111.

Concluída a tarefa, seguimos com a explanação sobre o fim do primeiro Modernismo português, afirmando que se deve essencialmente ao facto de as novas correntes artísticas não terem grande aceitação na sociedade maioritariamente tradicionalista e pelo falecimento de alguns dos seus principais membros.

Posteriormente, explicámos que na segunda década do século XX, surge um segundo momento do Modernismo na literatura em Portugal, com o lançamento da Revista *Presença*, fundada por Branquinho da Fonseca (1905-1974), João Gaspar Simões (1903-1987) e José Régio (1901-1969). Neste contexto, evidenciámos que na arte emergiram novos artistas, como Mário Eloy (1900-1951), Júlio dos Reis Pereira (1902-1983) e Sara Afonso (1899-1983), visualizando através dos slides dezassete e dezoito do *PowerPoint* algumas das suas obras.

A observação das obras tinha o objetivo de questionar os alunos sobre as características comuns que se poderia identificar com as vanguardas artísticas do Modernismo. Contudo, estando já numa fase final do segundo tempo letivo, os alunos já se encontravam menos participativos e colaboradores, acabando por ser uma reflexão em conjunto.

Por fim, acudindo ao pedido da professora cooperante, apresentámos o Modernismo português na atualidade, focando o artista Cruzeiro Seixas e a arte surrealista em Portugal. Neste contexto, visualizámos o slide número dezanove do *PowerPoint*, composto pela obra “1º Estudo para futuros encontros, 1954”, de Cruzeiro Seixas, identificando com os discentes as características comuns ao surrealismo.



Figura 13. Slide nº 19 do PowerPoint

1.2.1. Planificação a curto prazo da segunda aula¹¹⁴

<p>Ano: 12º Ano Turma: LH2 Tempo: 90 m Lição nº: ____ Data: 08/11/2017 Mestrando: Nuno Sousa Professor cooperante: Amélia Vasconcelos</p>	<p>Módulo 7 – Unidade 1 Unidade didática: As transformações das primeiras décadas do século XX. Subunidade didática: Portugal no primeiro pós-guerra. Sumário: Conclusão da aula anterior. O modernismo português: entre o naturalismo e as vanguardas.</p>
---	--

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado do programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Portugal no primeiro pós-guerra Tendências culturais: entre o naturalismo e as vanguardas. 	<p>Clarificar a evolução de Portugal no período em análise, destacando os condicionalismos internos e as marcas da influência de modelos externos, nomeadamente no campo cultural.</p>	<p>Compreender a influência do modernismo na cultura artística em Portugal nos inícios do século XX.</p>	<p>Modernismo</p> <p>Vanguarda Cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação do documento histórico “Conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia (17 de dezembro de 1923)”, com o intuito de compreender os aspetos políticos que caracterizavam a instabilidade da Primeira República, fatores económico-sociais que fragilizavam o regime e o modelo político elogiado pelo autor. Colocação de questões sobre o modernismo e a emergência de correntes artísticas de vanguarda entre o final do século XIX e inícios do século XX, com o intuito de recordar conhecimentos científicos abordados em aulas anteriores. Análise da obra “As engomadeiras” de Carlos Reis, com o intuito de compreender o panorama artístico português no início do século XX, nomeadamente o naturalismo. Análise da obra “A máscara de olho verde” de Amadeo de Souza-Cardoso, com o intuito de interiorizar as influências das vanguardas artísticas europeias na cultura portuguesa. 	<p>Registo de observação de aula:</p> <p>Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade das intervenções).</p> <p>Realização da atividade proposta.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Manual</p> <p>Computador e projetor.</p> <p>Vídeo: Plataforma online “RTP Ensina”</p>

¹¹⁴ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, B) Segunda Aula -12º ano, Planificação.

				<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo sobre “Orpheu” e o primeiro modernismo português. • Leitura e interpretação do documento 8 “O choque entre o conservadorismo e o modernismo” da página 108 do manual, com o objetivo de compreender a crítica da sociedade tradicionalista ao modernismo. • Leitura e interpretação do documento 14 “A exaltação do futurismo em Portugal” da página 111 do manual, com o objetivo de compreender o movimento futurista em Portugal e o papel da revista <i>Portugal Futurista</i>. • Análise de diversas obras, nomeadamente “Da minha janela” de Mario Eloy, “O burguês e a Menina” de Júlio Pereira e “Casamento na Aldeia” de Sarah Affonso, com o objetivo de compreender as principais características do segundo modernismo português. 		
--	--	--	--	---	--	--

1.3. Descrição da terceira aula lecionada

No dia treze de novembro de dois mil e dezassete, foi lecionada a terceira aula de noventa minutos à turma do décimo primeiro ano de Línguas e Humanidades II na sala “A.15”, incidindo a referida aula sobre os conteúdos programáticos da subunidade 3.2. – *A hegemonia económica britânica* (módulo 4 - unidade 3: *Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII*). A aula de dois tempos letivos decorreu entre as 10h:00 e as 11h:30 e teve o seguinte sumário: “A hegemonia económica britânica do século XVIII. As condições do sucesso inglês: os progressos agrícolas, crescimento demográfico e urbano, alargamento do mercado interno e externo e o sistema financeiro.”.

A aula recaiu precisamente no ponto 3.2.1, da primeira parte do manual de décimo primeiro ano de História A – *Condições do sucesso inglês*¹¹⁵. Os objetivos específicos determinados para esta aula incidiram na explicação da importância das inovações agrícolas para o sucesso económico inglês, do impacto do alargamento dos mercados na economia inglesa e no reconhecimento dos progressos no sistema financeiro da Inglaterra. Os recursos utilizados foram o manual escolar, o quadro e o *PowerPoint*¹¹⁶, visando proporcionar, deste modo, o sucesso das aprendizagens dos discentes.

Inicialmente, a aula começou com uma breve apresentação do mestrando aos alunos e da saudação da presença do coordenador do Mestrado em Ensino em História, professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro. Posteriormente, seguiu-se a verificação das presenças através da plataforma online escolar “Inovar Mais”, que possibilita a marcação de faltas de presença, de material, de momentos de avaliação ou até de anotação de sumários, tendo-se registado o sumário desta aula e a ausência de dois alunos. Esta parte introdutória termina com a exposição oral e visual do sumário e com uma breve síntese dos assuntos a serem abordados em aula.

¹¹⁵ COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, **Um Novo Tempo da História, História A – 11º ano**, Parte 1, Porto: Porto Editora, 2014, pp. 86-95.

¹¹⁶ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, C) Terceira Aula -11º ano, PowerPoint (A Hegemonia económica britânica).

Ao terminar esta parte introdutória, seguimos para a contextualização do tema através do apoio visual do slide número dois e três do *PowerPoint* dedicada à intervenção letiva. Deste modo, dissemos que o grande objetivo desta aula e da próxima era compreender como é que a Grã-Bretanha se transformou na maior economia europeia dos séculos XVIII e XIX, relembrando os discentes que nas aulas anteriores já se tinham abordado alguns dos aspetos políticos, económicos e militares que contribuíram para a hegemonia económica britânica.

Nesse sentido, questionámos os alunos sobre esses aspetos, o qual não obtivemos nenhuma resposta em concreto. Este facto propiciou a decisão de questionarmos diretamente os discentes sobre o que se recordavam do mercantilismo inglês, do Ato de Navegação (1651-1663), das Guerras Anglo-Holandesas (1652-1654; 1665-1667; 1672-1674) e da Guerra dos Sete anos (1756-1763). Apesar das respostas serem insuficientes e, assim, verificarmos as diversas dificuldades da turma, prosseguimos com uma explicação generalizada e introdutória do tema dedicado para esta aula.

Porém, antes de questionarmos os aspetos supracitados, colocámos aos discentes a pergunta sobre o significado da palavra hegemonia. Este é um dos conceitos estruturais para compreendermos o tema em estudo. No entanto, nenhum aluno soube dizer o seu significado. De facto, a observação de aulas lecionadas pela professora cooperante, em momentos anteriores à intervenção letiva, foi fulcral para detetarmos as dificuldades de vocabulário desta turma. Por isso, a colocação de questões sobre vocabulário e, consequente explicação, serão frequentes durante a presente aula.

Depois da introdução ao tema, indicámos os diversos fatores que permitiram a hegemonia económica britânica, nomeadamente os progressos agrícolas, ou também designado por “Revolução Agrícola”; o crescimento demográfico e urbano; o alargamento do mercado interno e externo; e, por último, o desenvolvimento do sistema financeiro. Ao longo destas referências decidimos dizer breves comentários sobre aspetos e particularidades de cada fator.

A partir deste ponto, iniciámos a explanação detalhada sobre cada fator, começando pelos progressos agrícolas no século XVIII. A explanação deste ponto teve o apoio visual dos slides número quatro a oito do *PowerPoint* dedicado a esta aula, com o intuito de complementar a explicação de como conseguiram aumentar a produção e a produtividade agrícola dos seus campos. Por outro lado, referimos em

que consistiram as *enclosures* e de que forma ajudaram a aumentar a produção. Sobre este assunto visualizámos duas imagens sobre a mecanização da produção agrícola, dando como exemplo a máquina de semear de Jethro Tull e charrua triangular.



Figura 14. Slide nº 5 do PowerPoint

Depois da explicação, solicitámos aos discentes a leitura em voz alta e interpretação do documento quatorze (F.-A. De La Rochefoucauld, *Impressões sobre a Inglaterra*) e dezasseis (*Vista da propriedade senhorial de Dixon, em Cheltenham*) das respetivas páginas oitenta e seis e oitenta e sete do manual¹¹⁷, com o intuito de cimentar a compreensão dos progressos agrícolas em Inglaterra, particularmente o sistema de rotação de culturas e as *enclosures*.

A realização deste exercício releva ser importante para verificarmos se todos os discentes estão a seguir a linha de raciocínio da explanação e, se necessário, tirar dúvidas. Deste modo, desenvolvemos diálogos de ensino (*instructional conversation*), dando relevo à interação entre mestrando e alunos no processo de construção do conhecimento, estabelecendo ligações entre o conhecimento do professor e a experiência do estudante, proporcionando momentos de participação ativa.

De seguida, avançámos para a análise e interpretação do documento dezoito (A - *Evolução Demográfica*) e (B - *População de algumas cidades*) da página oitenta e oito do manual¹¹⁸, com o objetivo de compreender o crescimento demográfico e

¹¹⁷ COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um Novo Tempo da História, História A – 11ºano*, Parte 1, Porto: Porto Editora, 2014, pp. 86-87.

¹¹⁸ IDEM, *ibidem*, p. 88.

urbano a partir da segunda metade do século XVIII na Grã-Bretanha. A interpretação deste documento foi solicitada aos discentes, no qual verificaram que a viragem do século XVIII, para o século XIX, refletiu o crescimento demográfico generalizado na Grã-Bretanha e, conseqüentemente, o crescimento da população nas cidades.

Neste contexto, decidimos explicar que o aumento da produção agrícola possibilitou dois acontecimentos: o crescimento demográfico e a libertação de mão-de-obra dos campos para as grandes indústrias em emergência nas zonas urbanas, criando uma nova geografia humana em Inglaterra. Esta explanação foi feita com o apoio visual do slide número nove do *PowerPoint*, composto pelo documento dezoito – A e B – e por um esquema resumido da mesma explanação.

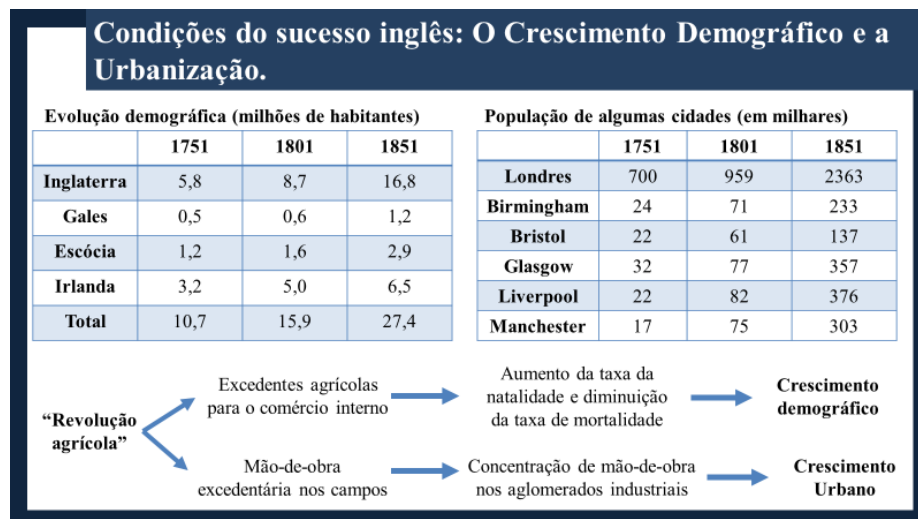


Figura 15. Slide nº 9 do PowerPoint

Ao iniciar o segundo tempo letivo, seguimos para o fator seguinte, isto é, a criação do mercado nacional. Nesse sentido, explicámos que o aumento generalizado da população, do crescimento de cidades e, conseqüentemente, expansão do mercado interno, tornou-se imperativo melhorar as condições de circulação interna inglesa. Segundo o programa de História A do décimo primeiro ano¹¹⁹, o conceito “mercado interno” representa ser um conceito estruturante no processo de aprendizagem.

¹¹⁹ MENDES, Clarisse (Coord.) - **Programa de História A: 10º., 11º. e 12º. Anos – Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas: Formação Específica**. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, 2002. Disponível em:

Deste modo, decidimos dar maior foco ao seguinte fator, questionando os discentes sobre o que entendem de mercado interno e, posteriormente, a partir das respostas feitas, construir uma ideia mais concisa do conceito. Para complementar a explanação visualizámos os slides dez e onze do *PowerPoint*. O primeiro composto com referências sobre os melhoramentos dos transportes terrestres, pronunciando-se sobre a importância da invenção do engenheiro escocês John McAdam (1765-1836), e o segundo composto com referências sobre os melhoramentos dos transportes fluviais, dando exemplos da construção de canais e aproveitamento dos rios navegáveis em Inglaterra.

Neste contexto explicativo, solicitámos aos docentes que visualizassem o documento dezanove da página oitenta e nove do manual¹²⁰, com o propósito de observar o melhoramento dos transportes internos em Inglaterra, nomeadamente os transportes fluviais, interligando com a emergência de um mercado nacional.

Condições do sucesso inglês: A criação de um mercado nacional

Melhoria das vias de comunicação fluviais (doc.19, pág. 89):

- Apesar de existirem rios navegáveis, a navegação era bastante lenta, principalmente no transporte de carvão e minérios;
- Promoção da construção de canais fluviais a partir da segunda metade do século XVIII;
 - ❑ 1761 – Canal do duque de Bridgewater, que ligava Manchester às minas de Worsley;
 - ❑ 1776 – Ligava Manchester à embocadura do rio Mersey;
 - ❑ C.1800 – rede complexa, que ligava Londres aos Midlands e o centro de Inglaterra aos portos;

O desenvolvimento dos transportes internos permitiu:

- Acelerar da velocidade de circulação dos produtos;
- Redução dos custos de transporte e do preço final do produto;
- Alargamento do mercado interno a regiões do interior;
- Livre circulação de produtos;

Mercado Nacional

Figura 16. Slide nº 11 do PowerPoint

Posteriormente, avançámos para a explanação do alargamento do mercado externo inglês, recorrendo aos slides número doze ao quinze do *PowerPoint*. Os slides indicados estavam compostos por um mapa-mundo que difundia as possessões inglesas pelos diversos continentes, seguindo de dois mapas que divulgavam o

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf.

¹²⁰ COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - **Um Novo Tempo da História, História A – 11ºano**, Parte 1, Porto: Porto Editora, 2014, p. 89.

comércio atlântico de Inglaterra com a Europa e o comércio com o continente americano. Divulgámos ainda outro mapa que mostrava os territórios ingleses na Ásia, mais especificamente na Índia.

No decorrer da exposição dos mapas, os alunos eram questionados sobre o que observavam em cada mapa, procurando dialogar e construir conhecimento. Contudo, tivemos algumas dificuldades na visualização dos mapas devido à fraca qualidade do retroprojetor, o que nos levou a contornar a situação com uma explicação verbal do que estava a ser projetado.

Ao longo da projeção, explicámos que os produtos ingleses se impunham no continente europeu pela qualidade e pelo baixo preço. Por outro lado, recorriam ao continente africano para obterem escravos para o trabalho nas colónias da América do Norte e Central. Neste ponto, referimos ainda que as colónias americanas forneciam matéria-prima para a indústria em emergência na Grã-Bretanha. Abordamos também a criação da *East India Company* e o seu papel no estabelecimento de feitorias na Ásia para o comércio dos produtos provenientes da Índia e da China. Por último, solicitámos aos discentes a análise da caricatura “The Devilfish in Egyptian Waters”, com o intuito de compreender o significado da expansão ultramarina da Inglaterra ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Por último, abordámos o tema referente ao desenvolvimento de um sistema financeiro em Inglaterra. Nesse sentido, recorremos aos slides dezasseis e dezassete do *PowerPoint* para explicar as duas grandes instituições financeiras que apoiaram o comércio e o processo de industrialização em Inglaterra, a saber: a *Royal Exchange* e o Banco de Inglaterra. A este conteúdo programático estava associado o conceito “bolsa de valores”, do qual a professora cooperante solicitou que dedicássemos mais tempo de aula para a sua explicação.

Deste modo, associámos a bolsa de valores à instituição *Royal Exchange*, explicando que esta se encontra associada ao mercado acionista, tanto na vertente privada como pública, no qual se transacionava fundos do Estado, ações e obrigações. Nesse sentido, demos como exemplo a compra de ações da Companhia das Índias Orientais e, conseqüente, canalização desse investimento em termos práticos.

Por outro lado, explicámos a maioria das funções do Banco de Inglaterra, nomeadamente o fornecimento de crédito para o desenvolvimento do comércio, de


infraestruturas e das indústrias; a capacidade de emitir notas e letras de câmbio; e de realizar depósitos. Durante a explanação, questionávamos constantemente os discentes se estavam a compreender o conteúdo ou se tinham alguma dúvida no vocabulário, visto que se estavam a abordar conceitos económicos.

A aula termina com a explicação sobre os avanços do sistema financeiro inglês, referindo que na próxima aula iremos dar continuidade aos temas abordados na presente aula. Posteriormente, avançaremos para o ponto número 3.2.2. do manual de História A do décimo primeiro ano, ou seja, o estudo ligado ao fenómeno designado por “Revolução Industrial”.


Condições do sucesso inglês: O Sistema Financeiro

O **Banco de Inglaterra**, fundado em 1694, é o eixo de todo o sistema financeiro inglês

- Banco privado com acionistas (proprietários de minas, comerciantes ou fabricantes);
- Fornecedor de **crédito** para o desenvolvimento do comércio, das infraestruturas e indústrias;
- Capacidade de **emitir notas e letras de câmbio**;
- Aceitação de **depósitos**;
- Papel dos *Country Banks*



A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL



Banco de Inglaterra, Londres

Figura 17. Slide nº 17 do PowerPoint

1.3.1. Planificação a curto prazo da terceira aula¹²¹

<p>Ano: 11º Ano Turma: LH2 Tempo: 90 m Lição nº: ____ Data: 13/11/2017 Mestrando: Nuno Sousa Professor cooperante: Amélia Vasconcelos</p>	<p>Módulo 4 – Unidade 3 Unidade didática: Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII. Subunidade didática: A hegemonia económica britânica. Sumário: A hegemonia económica britânica do século XVIII. As condições do sucesso inglês: os progressos agrícolas, crescimento demográfico e urbano, alargamento do mercado interno e externo e o sistema financeiro.</p>
---	---

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado do programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> A hegemonia económica britânica. - Condições do sucesso inglês. 	Sintetizar os principais motivos que proporcionaram a hegemonia económica britânica no século XVIII.	<p>Evidenciar a importância das inovações agrícolas para o sucesso económico inglês.</p> <p>Mostrar o impacto do alargamento dos mercados na economia inglesa.</p> <p>Sublinhar os progressos no sistema financeiro da Inglaterra.</p>	<p>Mercado Nacional</p> <p>Bolsa de Valores</p> <p><i>Enclosures</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Colocação de questões sobre a hegemonia marítima britânica e a política de expansão territorial ao longo do século XVII e XVIII, com o intuito de recordar conhecimentos científicos abordados em aulas anteriores. Visualização de um esquema em PowerPoint e de duas imagens (máquina de semear de J. Trull e charrua triangular), com o objetivo de compreender os progressos agrícolas ocorridos em Inglaterra entre os finais do século XVII e inícios do século XVIII. Leitura e interpretação do documento 14 e 16 das respetivas páginas 86 e 87, com o intuito de compreender os progressos agrícolas em Inglaterra, nomeadamente o sistema de rotação de culturas e as <i>enclosures</i>. Análise do documento 18 da página 88, com o objetivo de compreender o crescimento demográfico e urbano a partir da segunda metade do século XVIII. 	<p>Registo de observação de aula:</p> <p>Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade das intervenções).</p> <p>Realização da atividade proposta.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Manual</p> <p>Computador e projetor.</p>

¹²¹ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, C) Terceira Aula -11º ano, Planificação.

				<ul style="list-style-type: none"> • Visualização do documento 19 da página 89, com o propósito de observar o melhoramento dos transportes internos em Inglaterra, nomeadamente os transportes fluviais, interligando com a emergência de um mercado nacional. • Análise da caricatura “The Devilfish in Egyptian Waters”, com o intuito de compreender a expansão ultramarina da Inglaterra ao longo do século XVIII e XIX. • Visualização de um esquema em PowerPoint com o objetivo de compreender o papel do sistema financeiro para o desenvolvimento económico inglês. 		
--	--	--	--	---	--	--

1.4. Descrição da quarta aula lecionada

No dia quatorze de novembro de dois mil e dezassete, foi lecionada a quarta aula de noventa minutos à turma do décimo primeiro ano de Línguas e Humanidades II na sala “C.12”, incidindo a referida aula sobre os conteúdos programáticos da subunidade 3.2. – *A hegemonia económica britânica* (módulo 4 - unidade 3: *Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII*). A aula de dois tempos letivos decorreu entre as 11h:45 e as 13h:15 e teve o seguinte sumário: “A hegemonia económica britânica: o arranque industrial. O fenómeno conhecido como Revolução Industrial”.

A presente aula recaiu precisamente sobre o ponto 3.2.2 da primeira parte do manual de décimo primeiro ano de História A – *O arranque industrial*¹²². Os objetivos específicos determinados para esta aula incidiram na constatação da importância das inovações agrícolas para o sucesso económico inglês; no reconhecimento dos progressos no sistema financeiro da Inglaterra; e na capacidade de relacionar a criação do mercado nacional e o arranque industrial ocorrido em Inglaterra com a formação de novas estruturas económicas. Os recursos utilizados foram o manual escolar, o quadro e o *PowerPoint*¹²³, visando proporcionar, deste modo, o sucesso das aprendizagens dos discentes.

Inicialmente, a aula começou com a verificação das presenças através da plataforma online escolar “Inovar Mais”, tendo registado o sumário e a ausência de dois alunos. Esta parte introdutória termina com a exposição oral e visual do sumário e uma breve síntese dos temas a serem abordados na aula.

Após a parte introdutória, iniciámos na primeira meia hora de aula uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior, dando maior foco ao conceito de *Enclosures* e de “Bolsa de Valores”, como solicitado pela professora cooperante durante a preparação da aula em descrição. Nesse sentido, decidimos seguir os conselhos da

¹²² COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - **Um Novo Tempo da História, História A – 11º ano**, Parte 1, Porto: Porto Editora, 2014, pp. 96-101.

¹²³ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, D) Quarta Aula - 11º ano, PowerPoint (A hegemonia económica britânica o arranque industrial).

docente e criámos quatro slides que corresponderam aos slides dois, três e quatro do *PowerPoint* dedicado à referida aula.

Os primeiros dois slides tiveram o objetivo de explicar aos discentes as diferenças e características específicas entre o *openfield system* (sistemas de terrenos abertos) e as *enclosures*, acompanhadas com imagens respetivas a cada sistema. Deste modo, ao compreenderem as diferenças e vantagens de cada sistema, os alunos sistematizaram o conceito e, em simultâneo, visualizaram as suas características, tendo por base o conhecimento apreendido na aula anterior.

Os restantes dois slides tiveram o objetivo de consolidar o desenvolvimento do sistema financeiro inglês. Todavia, antes de apresentarmos e depreendermos novamente este conteúdo, questionámos os alunos sobre o que tinham compreendido sobre o conceito “bolsa de valores”, as instituições financeiras e o seu papel nos séculos XVIII e XIX em Inglaterra. As respostas apresentadas pelos alunos questionados foram razoáveis, mas incompletas, o que nos levou a sistematizar novamente, dando maior foco ao papel preponderante do sistema financeiro para aquilo que ficou conhecido como “Revolução Industrial”.

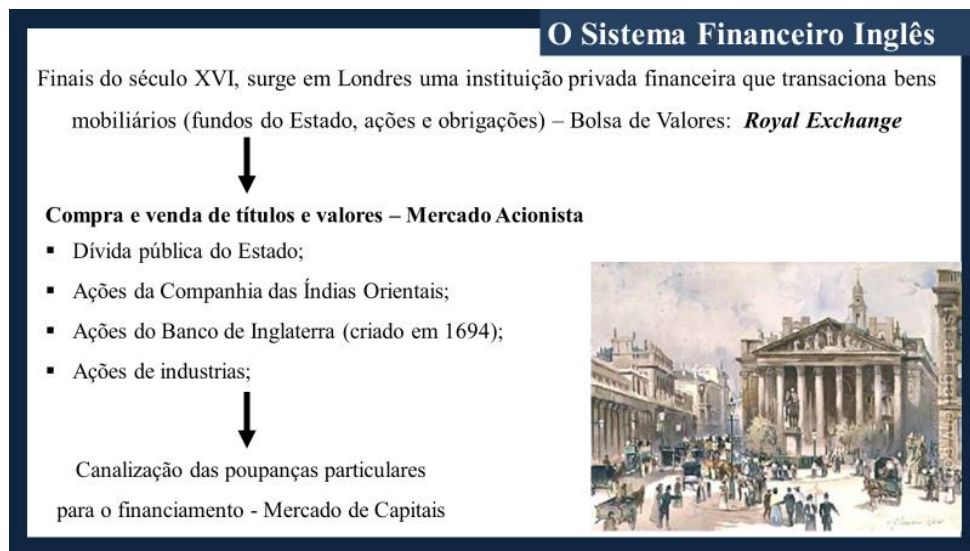


Figura 18. Slide nº 3 do PowerPoint

Posteriormente, avançámos para a explanação de como se desenvolveu o arranque industrial inglês nos séculos XVIII e XIX. Porém, evidenciámos primeiramente como se encontravam as indústrias têxteis, metalúrgica e de extração mineira antes da Revolução. Nesse sentido, recorreremos aos slides sete, oito e nove para

explicarmos que estas indústrias encontravam-se já a esbater o limite da sua capacidade produtiva em relação às exigências do mercado interno e externo. Deste modo, era imperativo inovar tecnologicamente para aumentar a produção e a produtividade.

Todavia, determinámos também ser fundamental os discentes deterem uma noção comparativa entre as indústrias pré-industriais dos séculos XVII e XVIII e as que viriam a ser as indústrias das maquinofaturas do século XIX. Nesse sentido, realizámos uma explicação sobre o que consistia e caracterizava os tipos de produção *Domestic System* e *Factory System*, através de duas imagens (slides oito e nove) que demonstravam o local, os tipos de utensílios utilizados na produção, o número de trabalhadores e as respetivas infraestruturas. No decorrer da aula, questionávamos os alunos sobre o que observavam nas imagens do *PowerPoint*, procurando envolver a turma no processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente, solicitámos que a turma lesse e analisasse os slides número dez e onze do *PowerPoint* preparados para a aula. Estes slides estavam compostos por excertos do livro de Chantal Beauchamp, “Revolução Industrial e crescimento económico no século XIX”, os quais definiam o conceito de “Revolução Industrial” e “Industrialização”. A compreensão destes dois conceitos foi fundamental e basilar para construir conhecimentos sobre este tema, visto que os próximos passos na aula era abordar as inovações tecnológicas da indústria têxtil, metalúrgica e da nova fonte de vapor.



Figura 19. Slide nº 11 do PowerPoint

Como indicam as teorias psicocognitivistas, a resolução de problemas surge como uma atividade que permite ao aluno reorganizar e assimilar o conhecimento. A tarefa pode ser vista como uma estratégia para a construção do conhecimento, por isso, entendemos ser importante que os alunos analisassem e comentassem o breve trecho em questão.

Após a contextualização conceptual de “Revolução Industrial” e “Industrialização”, avançámos para a explanação sobre a evolução tecnológica das maquinofaturas da indústria têxtil através dos esquemas apresentados nos slides doze e treze do *PowerPoint*. Os seguintes esquemas apresentavam aos alunos o avanço da maquinaria desde a lançadeira volante de John Kay (c.1704-1780) até ao tear mecânico, movida a força de vapor, de Edmund Cartwright (1743-1823). A seguinte exposição foi também acompanhada por imagens de algumas das máquinas criadas neste período histórico, nomeadamente, a *Spinning-jenny* (máquina de fiar) de James Hargreaves (1720-1778) e a *Spinning-mule* de Samuel Crompton (1753-1827).

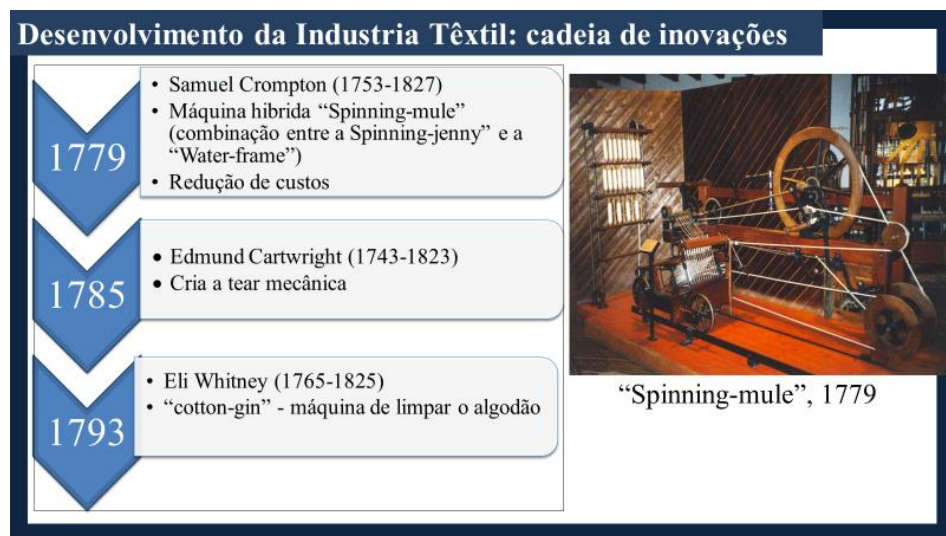


Figura 20. Slide nº 13 do PowerPoint

Posteriormente, abordámos as inovações na indústria metalúrgica, explanando que as suas melhorias foram bastante limitadas, pelo menos, até à invenção do conversor Bessemer (1856) para a produção de aço. Durante este período inicial, procuraram melhorar a qualidade do ferro através da inovação da qualidade dos fornos. Nesse sentido, solicitámos aos discentes para interpretarem o documento vinte e seis (A –

Principais progressos séc.XVIII) - da página noventa e nove do manual¹²⁴ ou a projeção do slide número quinze do *PowerPoint*, o qual apresenta o quadro sobre a data, o inventor, o invento/inovação e os resultados/aplicações dos principais progressos da indústria metalúrgica no século XVIII.

De seguida, pedimos a um dos alunos que se voluntariasse para ler em voz alta o documento vinte e seis – B – “Birmingham, a cidade de ferro”¹²⁵, tendo depois da realização da sua leitura solicitado a outro aluno que dissesse os elementos do texto que evidenciam a importância do ferro para a “Revolução Industrial”.

Por fim, a última parte da aula consistiu em explicar a origem da máquina a vapor, abordando a importância do carvão fóssil desde o final do século XVII, da limitação de extração de carvão das minas devido às infiltrações de água e, consequente, das inovações tecnológicas de Thomas Newcome para retirar águas das minas. Posteriormente, evidenciámos o papel de James Watt (c.1664-1729), “técnico” da Universidade de Glasgow, na elaboração da primeira máquina a vapor. Deste modo, explicámos que J. Watt aperfeiçoou a máquina de T. Newcome para se tornar uma fonte de energia movida a carvão, criando, assim, a fonte de energia que iria revolucionar a indústria do século XIX.

No final da explanação questionámos todos os alunos se tinham compreendido a matéria lecionada ou se tinham algum tipo de dúvida. Nenhum discente afirmou ter alguma dúvida. Nesse sentido, solicitámos a três alunos que resumissem o que foi explicado em sala de aula. A partir das dificuldades apresentados pelos alunos, voltámos a abordar pontos que nos pareceu menos consolidados, nomeadamente a diferença entre *factory System* e *Domestic System* e a importância das inovações da indústria metalúrgica para a “Revolução Industrial”.

A presente aula terminou cerca de dez minutos antes de terminar o segundo tempo letivo, tendo em consideração o pedido da professora cooperante para tratar de assuntos ligados à direção da turma do décimo primeiro ano de Línguas e Humanidades II.

¹²⁴ COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - **Um Novo Tempo da História, História A – 11ºano**, Parte 1, Porto: Porto Editora, 2014, p. 99.

¹²⁵ IDEM, *ibidem*, p.99.

1.4.1. Planificação a curto prazo da quarta aula¹²⁶

<p>Ano: 11º Ano Turma: LH2 Tempo: 90 m Lição nº: ____ Data: 14/11/2017 Mestrando: Nuno Sousa Professor cooperante: Amélia Vasconcelos</p>	<p>Módulo 4 – Unidade 3 Unidade didática: Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII. Subunidade didática: A hegemonia económica britânica. Sumário: A hegemonia económica britânica: o arranque industrial. O fenómeno conhecido como “Revolução Industrial”.</p>
---	--

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado do programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> A hegemonia económica britânica. - Condições do sucesso inglês. 	Sintetizar os principais motivos que proporcionaram a hegemonia económica britânica no século XVIII.	<p>Evidenciar a importância das inovações agrícolas para o sucesso económico inglês.</p> <p>Sublinhar os progressos no sistema financeiro da Inglaterra.</p> <p>Relacionar a criação do mercado nacional e o arranque industrial ocorridos em Inglaterra com a formação de novas</p>	<p>Revolução Industrial</p> <p>Industrialização</p> <p>Bolsa de Valores</p> <p>Enclosures</p>	<ul style="list-style-type: none"> Colocação de questões sobre os principais fatores da hegemonia económica britânica do XVIII, com o intuito de recordar e cimentar conhecimentos científicos abordados na aula anterior. Comparação das vantagens e desvantagens do “openfield system” com as “enclosures”, com o objetivo de compreender os progressos agrícolas ocorridos em Inglaterra no século XVIII. Comparação das diferenças entre o “Domestic system” e o “Factory system”, com o intuito de compreender as limitações da indústria anterior à revolução industrial. Leitura e análise de um excerto do texto de Chantal Beauchamp, “Revolução Industrial e crescimento económico no século XIX”, com o objetivo de compreender o conceito de “Revolução Industrial” e “Industrialização”; 	<p>Registo de observação de aula:</p> <p>Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade das intervenções).</p> <p>Realização da atividade proposta.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Manual</p> <p>Computador e projetor.</p>

¹²⁶ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, D) Quarta Aula - 11º ano, Planificação.

		estruturas económicas.		<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um esquema em PowerPoint, com o objetivo de compreender a cadeia de inovações técnicas na indústria têxtil; • Leitura e interpretação do documento 26 da página 99, com o intuito de compreender os progressos da indústria metalúrgica; • Visualização de um esquema em PowerPoint com o objetivo de compreender a emergência da máquina a vapor em Inglaterra; 		
--	--	------------------------	--	--	--	--

1.5. Descrição da quinta aula lecionada

No dia doze de janeiro de dois mil e dezoito, foi lecionada a quinta e última aula de noventa minutos à turma do décimo primeiro ano de Línguas e Humanidades II na sala “C.12”, incidindo sobre os conteúdos programáticos da subunidade 1.1. – *Nascimento de uma nação sob égide dos ideais iluministas* (módulo 5 - unidade 1: *A Revolução Americana, uma revolução fundadora*). A aula de dois tempos letivos decorreu entre as 11h:45 e as 13h:15 e teve o seguinte sumário: “A Revolução Americana: dos antecedentes à formação dos Estados Unidos da América. Realização de exercícios.”.

A presente aula recaiu sobre o ponto 1.1. (*Nascimento de uma nação sob égide dos ideais iluministas*) da segunda parte do manual de décimo primeiro ano de História A¹²⁷. Os objetivos específicos determinados para esta aula incidiram na explicação do conflito económico e político entre Inglaterra e as suas colónias da América do Norte após 1763; na justificação do apoio da monarquia francesa à causa independentista das colónias inglesas da América do Norte; na relação entre os princípios expostos na Declaração de Independência de 1776 e na Constituição de 1787, com a aplicação dos ideais iluministas; na identificação da revolução americana como um momento de rutura e de mudança irreversível; por fim, na compreensão das revoluções liberais como uma afirmação/defesa da igualdade de direitos e da soberania nacional. Os recursos utilizados foram o manual escolar, o quadro, um breve vídeo educativo sobre a Revolução Americana¹²⁸ e o *PowerPoint*¹²⁹, visando proporcionar, deste modo, o sucesso das aprendizagens dos discentes.

Inicialmente, a aula começou com a verificação das presenças através da plataforma online escolar “Inovar Mais”, tendo registado o sumário e a ausência de quatro alunos. Esta parte introdutória termina com a exposição oral e visual do sumário e com uma breve síntese introdutória aos temas a serem abordados na aula.

¹²⁷ COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - **Um Novo Tempo da História, História A – 11ºano**, Parte 2, Porto: Porto Editora, 2014, pp. 10-22.

¹²⁸ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, E) Quinta Aula -11º ano, Pasta Vídeo - A Revolução Americana.

¹²⁹ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, E) Quinta Aula -11º ano, PowerPoint (A Revolução Americana).

Após esta parte introdutória, iniciámos na primeira meia hora de aula uma revisão geral dos conteúdos lecionados na aula anterior pelo mestrando João Luís Canha. A nossa intervenção letiva foi planeada tendo em consideração as aprendizagens desenvolvidas na aula anterior, procurando complementar e concluir este ponto do programa de História A.

Nesse sentido, questionámos diversos discentes sobre o que tinham apreendido da aula anterior, no qual obtivemos respostas relacionadas com a influência dos ideais iluministas na Revolução Americana; nas consequências que a Guerra dos Sete Anos (1756-1763) para os colonos americanos das Treze colónias britânicas, particularmente a revolta dos colonos americanos devido às medidas tomadas pelo rei e parlamento britânico; e o processo da guerra da independência, referindo a primeiro e segundo congresso de Filadélfia.

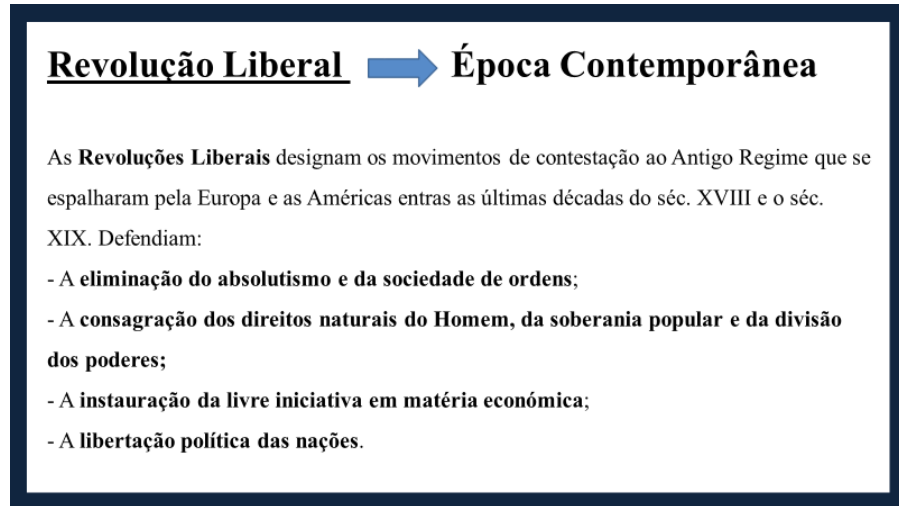
A partir das respostas concedidas, decidimos recapitular sumariamente todo o processo que fez eclodir a guerra da Independência Americana (1775-1783), com o objetivo de estruturar o conhecimento dos discentes sobre o assunto. Todavia, antes de iniciarmos a recapitulação, explicámos dois dos conceitos estruturantes do seguinte ponto (definidos no programa de História A do décimo primeiro ano¹³⁰), ou seja, o conceito de “Idade Contemporânea” e de “Revoluções Liberais”.

Assim, ao relembrámos os alunos que os historiadores desenvolveram uma periodização histórica desde a Antiguidade Pré-Clássica até à Idade Contemporânea, procuramos questionar os discentes sobre os marcos que dividem o período em estudo. Ao obter as respostas sobre os grandes marcos que determinam cada período histórico, introduzimos o conceito de “Revoluções Liberais” para explicar que este acontecimento marca o fim das Monarquias Absolutas e das sociedades estratificadas no Ocidente e, conseqüentemente, torna-se definido por muitos historiadores como o fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea.

Deste modo, afirmámos que a partir dos finais do século XVIII e inícios do século XIX, eclodem revoluções de cariz liberal e convergentes com os ideais Iluministas por

¹³⁰ MENDES, Clarisse (Coord.) - **Programa de História A: 10º, 11º. e 12º. Anos – Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas: Formação Específica**. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, 2002. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf.

toda a Europa e Américas, fazendo uma pré-ligação aos conteúdos que os discentes vão abordar nas próximas aulas, ou seja, a Revolução Francesa e Revolução Liberal portuguesa.



Revolução Liberal ➡ **Época Contemporânea**

As **Revoluções Liberais** designam os movimentos de contestação ao Antigo Regime que se espalharam pela Europa e as Américas entre as últimas décadas do séc. XVIII e o séc. XIX. Defendiam:

- A **eliminação do absolutismo e da sociedade de ordens;**
- A **consagração dos direitos naturais do Homem, da soberania popular e da divisão dos poderes;**
- A **instauração da livre iniciativa em matéria económica;**
- A **libertação política das nações.**

Figura 21. Slide nº 2 do PowerPoint

Posteriormente, explanámos sumariamente todo o processo que fez eclodir a Guerra da Independência Americana (1775-1783), com o apoio dos slides dois a dez do PowerPoint dedicado à presente aula. Nesse sentido, explicámos que a América do Norte tinha sido colonizada por diversas potências europeias, nomeadamente, Grã-Bretanha, França e Espanha, apresentando, simultaneamente, um mapa da colonização Europeia das Américas em 1750. De seguida, falámos sobre as Treze colónias britânicas, as características do Norte do Sul e o que partilhavam entre elas, dando maior ênfase às semelhanças, sobretudo da língua e cultura inglesa, da religião protestante, da necessidade de defesa comum contra as tribos índias, da expansão territorial francesa, da tradição de liberdade de pensamento e, por último, da submissão à Coroa Britânica.

Após esta exposição, abordamos as origens da Revolução Americana, principalmente as influências do iluminismo do século XVIII, o papel dos “pais fundadores”, como Benjamin Franklin (1706 -1790), Thomas Jefferson (1743-1826) e John Adams (1735-1826) e a Guerra dos Sete Anos. Ao explicarmos a Guerra dos Sete anos, apresentámos um mapa sobre as batalhas ocorridas na América do Norte entre a Inglaterra, juntamente com os seus colonos americanos, e a França, com o objetivo de divulgar a participação dos colonos americanos na guerra.

Por último, explanámos que o esforço de guerra inglês para vencer a Guerra dos Sete Anos levou a que o rei e o parlamento inglês aplicassem um conjunto de impostos aos colonos americanos que, consequentemente, impulsionou a sua revolta contra as imposições exigidas pela metrópole. Contudo, explicámos aos discentes que a rejeição dos colonos americanos às medidas impostas pelos ingleses deveu-se não só pelo facto de não terem representação no parlamento inglês, mas também por fazerem parte da cultura das elites americanas, com um pensamento libertário desde os primeiros tempos de colonização. Juntando a este facto, a importante difusão dos ideais iluministas no mundo anglo-saxónico ao longo do século XVIII. Tudo contribuía decisivamente para a independência das treze colónias em relação à metrópole.



Figura 22. Slide nº 4 do PowerPoint

Depois da explanação, solicitámos aos discentes para abrirem o manual na página quinze e que analisassem o documento cinco “A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776)”¹³¹, tendo como objetivo a identificação de princípios iluministas presentes na declaração. Nesse sentido, questionámos alguns alunos, obtendo respostas ligadas aos objetivos pretendidos e definidos na planificação.

De seguida, referimos aos alunos que iríamos visualizar um pequeno vídeo sobre a Revolução Americana. Este vídeo aborda as origens e antecedentes da revolução, como se desenrolou a guerra da Independência Americana, as principais resoluções do Primeiro e Segundo Congresso de Filadélfia, particularmente a

¹³¹ COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - **Um Novo Tempo da História, História A – 11ºano**, Parte 2, Porto: Porto Editora, 2014, p. 15.

Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776), a escolha de George Washington como comandante-chefe do exército americano, o Tratado de Versalhes (1781) e, por último, a elaboração da Constituição dos Estados Unidos da América (1787).

Ao contrário do que se sucedeu em aulas anteriores, a escolha do vídeo como meio de comunicação foi planeada para ser integrado numa fase inicial da aula, construindo a partir daí o conhecimento. Este processo permite a aprendizagem entre pares e o desenrolar de diálogos de ensino que visam a participação ativa dos discentes e a promoção de interações que permitam a construção do conhecimento partilhada entre alunos. Contudo, a dinâmica da aula implicou despendar maior tempo de aula no reforço dos conteúdos programáticos. Por isso, o vídeo foi aplicado no decorrer da aula, mas mantendo os objetivos previamente definidos. De notar que o vídeo selecionado foi editado pelo mestrando, o qual cortou partes menos importantes e acrescentou legendas em português.

Após a visualização do vídeo educativo, decidimos juntar os discentes em grupos de dois e entregar uma ficha de atividades¹³² sobre os conteúdos referidos no vídeo que observaram. A ficha de atividades encontrava-se composta por um guião de apoio à visualização do vídeo, com espaços em branco a serem preenchidos pelos alunos. No verso da folha, solicitámos a elaboração de um breve mapa mental sobre a Revolução Americana.

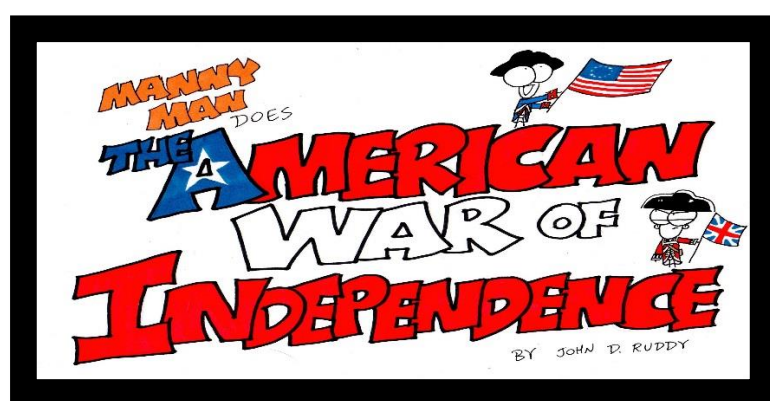


Figura 23. Vídeo educativo sobre a Revolução Americana (adaptado de <https://www.youtube.com/watch?v=u2xwoFhkVT0>)

¹³² Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, E) Quinta Aula -11º ano, Guião de vídeo e exercícios.

A realização desta tarefa em pares consiste na aplicação do modelo de aprendizagem conhecido como aprendizagem entre pares (*peer-assisted learning*). A aquisição de conhecimentos e competências através da ajuda ativa e apoio entre colegas, possibilita a promoção de competências disciplinares, sociais e comunicativas. Outras características referidas pelos teóricos relacionam-se com a maior autoestima, solidariedade e motivação dos discentes para a aprendizagem.

A realização desta atividade durou cerca de vinte e cinco minutos, tendo sido diversas vezes interpelado pelos alunos sobre dúvidas em relação à atividade, o que revelou algumas lacunas sobre a atividade proposta. No final da atividade, verificamos que nem todos os grupos conseguiram terminar a atividade dentro do tempo previsto. Todavia, outros grupos terminaram antes do tempo previsto.

Na última parte da aula, destacámos a importância do conceito de “Constituição”, através dos slides números treze e quatorze do *PowerPoint*. Nesse sentido, explicámos que é um diploma elaborado pelos deputados eleitos pela Nação que define as regras da vida política, nomeadamente o estabelecimento dos direitos e liberdades dos cidadãos; consagra a soberania nacional; e determina a forma de governo e de distribuição de poderes. Em simultâneo, fizemos referências às características do Antigo Regime como método de comparação ao que as Revoluções Liberais e a elaboração de Constituições vão transformar o pensamento das sociedades Ocidentais.

Neste seguimento, solicitámos que os alunos abrissem o manual na página dezassete e analisassem o documento nove “A Constituição dos Estados Unidos da América”¹³³. A análise deste documento foi feita através da leitura pausada de excertos do texto em voz alta, pedindo a diferentes alunos que lessem parágrafo a parágrafo. A cada parágrafo lido solicitávamos ao discente que analisasse e refletisse o que compreendia.

Este processo de análise tinha o objetivo de compreender a divisão dos poderes que estabelecia a Constituição dos Estados Unidos da América, nomeadamente o poder legislativo, executivo e judicial e as características individuais de cada poder. No final da leitura do seguinte documento, questionámos os discentes sobre a importância das

¹³³ COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - **Um Novo Tempo da História, História A – 11ºano**, Parte 2, Porto: Porto Editora, 2014, p. 17.

primeiras palavras da Constituição Americana “Nós, o povo dos Estados Unidos (...)”. Após algumas respostas erradas, um dos alunos respondeu que representava o princípio da soberania popular, um dos ideais iluministas em voga na segunda metade do século XVIII.

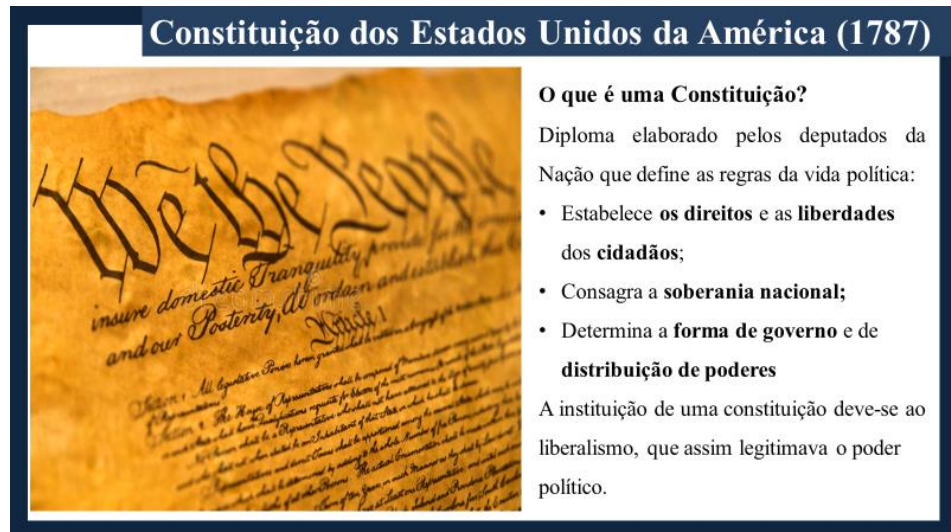


Figura 24. Slide nº 13 do PowerPoint

Por fim, questionámos os discentes se tinham alguma dúvida tanto no vocabulário utilizado nos documentos como se tinham dificuldades na compreensão em algum ponto abordado em aula. Apesar de nenhum aluno se pronunciar, revemos em conjunto os pontos primordiais da Revolução Americana.

A presente aula terminou cerca de dez minutos antes de terminar o segundo tempo letivo, tendo em consideração o pedido da professora cooperante para tratar de assuntos ligados à direção da turma do décimo primeiro ano de Línguas e Humanidades II.

1.5.1. Planificação a curto prazo da quinta aula¹³⁴

<p>Ano: 11º Ano Turma: LH2 Tempo: 90 m Lição nº: ____ Data: 09/01/2018 Mestrando: Nuno Sousa Professor cooperante: Amélia Vasconcelos</p>	<p>Módulo 5 – Unidade 1 Unidade didática: O liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX Subunidade didática: A Revolução Americana, uma revolução fundadora Sumário: A Revolução Americana: dos antecedentes à formação dos Estados Unidos da América. Realização de exercícios.</p>
---	---

Conteúdos	Objetivo Geral (adaptado do programa de história)	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> A Revolução Americana, uma revolução fundadora. - Nascimento de uma nação sob a égide iluminista. 	<p>Evidenciar os processos de transformação revolucionária das sociedades de Antigo Regime e a construção de uma nova ordem política e social na viragem do sec. XVIII para o sec. XIX;</p>	<p>Explicar o conflito económico e político entre a Inglaterra e as suas colónias da América do Norte após 1763.</p> <p>Justificar o apoio da França à causa da independência das colónias inglesas da América do Norte.</p> <p>Relacionar os princípios da Declaração de Independência de 1776 e da Constituição de 1787</p>	<p>Revoluções Liberais</p> <p>Época Contemporânea</p> <p>Constituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> Colocação de questões sobre as origens e os antecedentes da Revolução Americana, com o intuito de recordar conhecimentos científicos abordados na aula anterior. Observação e análise de dois mapas representativos do continente americano no PowerPoint, com o objetivo de compreender a colonização europeia do continente americano e caracterizar as Treze colónias britânicas. Contextualização da influência do iluminismo e da Guerra dos Sete Anos (1756-1763) através do PowerPoint, com o propósito de introdução para o vídeo sobre a Revolução Americana. Visualização de um breve vídeo sobre a Revolução Americana, com o intuito de compreender os seus antecedentes, o período da guerra da independência americana, a Declaração de Independência, o Tratado de 	<p>Registo de observação de aula:</p> <p>Participação oral dos alunos (quantidade e qualidade das intervenções).</p> <p>Realização da atividade proposta.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Manual</p> <p>Computador e projetor.</p> <p>Vídeo</p>

¹³⁴ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, E) Quinta Aula -11º ano, Planificação.

		<p>com a aplicação dos ideais iluministas.</p> <p>Identificar uma revolução com um momento de rutura e de mudança irreversível de estrutura.</p> <p>Compreender as revoluções liberais como uma afirmação/defesa da igualdade de direitos e da soberania nacional.</p>		<p>Versalhes e a elaboração da Constituição dos Estados Unidos da América.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios a partir da visualização do vídeo, com o objetivo de cimentar a aprendizagem dos conteúdos lecionados. • Leitura e interpretação dos documentos 5 e 9 das respetivas páginas 15 e 17, com o intuito de relacionar os princípios da Declaração de Independência de 1776 e da Constituição de 1787 com a aplicação dos ideais iluministas. 		
--	--	--	--	---	--	--

Considerações finais: análise e reflexão

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada tenta demonstrar a importância do recurso didático em situações de aprendizagem, enriquecidas com recurso à utilização de apresentações digitais e vídeos, para a abordagem de conteúdos programáticos da disciplina de História A, das respetivas unidades “Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII: A hegemonia económica britânica”; “A Revolução Americana, uma revolução fundadora: Nascimento de uma nação sob égide dos ideais iluministas”; e “As transformações das primeiras décadas do século XX: Portugal no primeiro pós-guerra”, lecionados às turmas do 11º e 12º ano de Línguas e Humanidades.

Neste contexto, o tema que sustenta o Relatório tem por base duas das cinco aulas que compõem a nossa intervenção letiva. Nestas duas intervenções, o vídeo foi estrategicamente aplicado numa fase inicial da explanação à turma do 11º ano e durante a explicação à turma do 12º ano. Em ambas as turmas, introduzimos de forma geral o assunto abordado no vídeo e integrámos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os dois vídeos educativos diferem na tipologia, nas estratégias de aplicação e nos métodos de avaliação das aprendizagens.

Apesar de não termos feito da utilização do vídeo o recurso central da nossa prática docente, a verificação dos resultados dessas experiências, levaram-nos a querer aprofundar a reflexão sobre a sua utilização em contexto de aprendizagem.

O vídeo aplicado à turma do 11º ano LH2 tem um estilo de produção de animação, no qual cada grupo de alunos tinha um guião de apoio para análise do vídeo¹³⁵ facultado pelo mestrando. Este guião tinha a dupla função de acompanhar sequencialmente os conteúdos abordados no vídeo e, simultaneamente, a realização de tarefas que nos permitiam avaliar as aprendizagens. As tarefas eram compostas por exercícios com diferentes níveis cognitivos, desde perguntas de conhecimento, compreensão, aplicação e síntese. Os resultados obtidos revelaram que 50% dos alunos conseguiram responder corretamente a todas as perguntas colocadas, sendo que os

¹³⁵ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, E) Quinta Aula -11º ano, Guião de vídeo e exercícios.

outros 50% erraram em algumas questões, principalmente nas perguntas de aplicação e síntese.¹³⁶

O vídeo aplicado à turma do 12º ano LH2 tinha um estilo de produção de documentário que, ao contrário do anterior, não facultámos nenhum guião de apoio, porque se dirigia a um tema muito específico dos conteúdos disciplinares. Para avaliar a eficácia do vídeo nas aprendizagens, colocámos questões orais aos discentes sobre os conteúdos visualizados. A grande maioria dos alunos respondeu corretamente, revelando aparentemente uma contribuição positiva do vídeo para o processo de aprendizagem.

Em suma, os dados recolhidos não permitiram retirar conclusões assertivas sobre a eficácia e a melhor estratégia de aplicação do vídeo no processo de ensino e aprendizagem, visto que este caso de estudo se limita a duas turmas do ensino secundário pertencentes à mesma instituição escolar. Contudo, esta experiência possibilitou comprovar que a utilização do vídeo como recurso no processo de aprendizagem é um método comunicativo interativo que estimula e facilita a apreensão de conhecimentos pelos discentes. Assim, desde que o docente tenha em consideração que a aplicação do vídeo por si só não é suficiente, a eficácia do vídeo no processo educativo pode variar consoante as características intrínsecas deste meio de comunicação ou dos métodos de aplicação adaptados às exigências da turma.

De facto, apesar da utilização frequente de tecnologias com fins educativos na nossa intervenção letiva, a aplicação do vídeo em apenas duas aulas de noventa minutos foi propositada. Embora o exponencial crescimento de vídeos educativos em plataformas digitais seja uma realidade, nem sempre é exequível visualizar vídeos existentes *online*. Por vezes, alguns vídeos não cumprem os objetivos de aprendizagem determinados pelo programa disciplinar, outros revelam intensificar o papel passivo do aluno em relação ao meio de comunicação, ou, simplesmente, não se adequam ao nível cognitivo dos discentes. Fatores estes já referenciados como essenciais para o sucesso das aprendizagens e eficiência no uso do vídeo em sala de aula.

Ao enfrentarmos estes problemas e dificuldades, permitiu-nos refletir sobre as fragilidades da utilização do vídeo como objeto de consumo pelos alunos. Desta

¹³⁶ Vide: Anexo 2, CD-ROM/DVD, E) Quinta Aula -11º ano, Exemplos de tarefas realizadas pelos alunos.

reflexão, a solução que idealizámos pode passar por dois caminhos semelhantes, mas com resultados nas aprendizagens possivelmente diferentes.

A primeira proposta implicaria que o docente tivesse o papel central na criação de vídeos, no qual teria que despende tempo para a produção do audiovisual e elaboração de ferramentas para avaliar as aprendizagens. Deste modo, o vídeo era adaptado concretamente aos objetivos de aprendizagem definidos. Porém, não resolveria a possibilidade de o aluno manter um papel passivo em relação ao vídeo ao longo do processo de aprendizagem.

A segunda proposta visa claramente diminuir o papel passivo do aluno. Se na proposição anterior o vídeo é objeto de consumo, nesta proposta o aluno é produtor e consumidor de vídeos com funções educativas. Deste modo, são aplicados os princípios do *prosumer* na educação, no qual os alunos são responsáveis pela produção de vídeos, sob orientação do docente, podendo ser desenvolvidos em formato de projeto e dirigidos para avaliar as aprendizagens. Assim, os alunos interagem de forma ativa com os conteúdos disciplinares.

Apesar do trabalho desenvolvido se centrar na reflexão sobre a utilização de tecnologias educativas, nomeadamente o vídeo como recurso no processo de aprendizagem, a nossa intervenção letiva visou atingir outros objetivos do Programa de História A, nomeadamente a interpretação e análise de conteúdos provenientes de fontes históricas; o desenvolvimento de “hábitos de participação em atividades de grupo, assumindo iniciativas e estimulando a intervenção de outros; interpretar o diálogo passado-presente como um processo indispensável à compreensão das diferentes épocas; utilizar corretamente o vocabulário específico da disciplina”¹³⁷.

A observação de aulas e a intervenção letiva no núcleo de estágio demonstrou ser benéfica para o nosso desenvolvimento como futuros docentes, dando, deste modo, os primeiros passos na consciencialização das dificuldades de ser professor nos dias de hoje, confrontando-nos com uma nova realidade de alunos cada vez mais exigentes, tanto a nível científico e pedagógico, bem como a nível motivacional. Indubitavelmente, foi relevante depararmos com a postura dos alunos em sala de aula,

¹³⁷ MENDES, Clarisse (Coord.), **Programa de História A: 10º., 11º. e 12º. Anos – Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas: Formação Específica**. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, 2002, p.6.

permitindo observar as dinâmicas inerentes ao processo ensino-aprendizagem e a sua compreensão em relação ao propósito da disciplina de História no ensino público português.

De facto, a observação das aulas lecionadas pela professora cooperante Maria Amélia Vasconcelos, a possibilidade de assistir às reuniões de Conselho de Avaliação de turma e as diversas reuniões, formais e informais, que tivemos a oportunidade de partilhar com a professora cooperante, foram fundamentais para conhecermos aprofundadamente a realidade dos estabelecimentos escolares. Os largos anos de experiência escolar e pedagógica da professora cooperante são para nós um grande exemplo, no qual procurámos sempre que possível retirar metodologias, práticas e conhecimentos que venham beneficiar o nosso desempenho como futuros professores.

A escola tem o papel de promover a curiosidade e incentivar os seus alunos a aumentar os seus conhecimentos. Desta forma, ao longo do processo educativo o papel de quem ensina e de como aprende é um fator fundamental para que os professores e alunos criem vínculos imprescindíveis para a aprendizagem. Todavia, existem fatores que condicionam os níveis de aprendizagem dos alunos, nomeadamente a motivação ao nível escolar, a metodologia utilizada em sala de aula, o currículo escolar apresentado aos alunos, a falta de profissionalismo e aptidão de alguns professores para a prática da docência, dos conteúdos e exercícios inadequados, e, ao nível pessoal questões orgânicas, cognitivas e afetivas/emocionais.

Desta forma, é fundamental a intervenção e atuação do professor. Contudo, é necessário que o docente detenha as competências essenciais ao desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva. Na medida em que o papel do trabalho escolar é contribuir para o desenvolvimento do aluno no processo de escolarização.¹³⁸

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada conclui um percurso de aprendizagem realizado na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho com esforço e dedicação para adquirirmos as competências e ferramentas necessárias para a profissão que tanto desejamos prosseguir. Porém, estamos conscientes que este processo não significa o fim, mas o início de uma longa caminhada de aprendizagens e de desafios característicos da profissão docente.

¹³⁸ Cf. LELIS, Isabel - O trabalho de docente na escola de massas: Perspetivas e Desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, pp.152-174.

Referências Bibliográficas

1. Bibliografia Geral:

1.1. Obras Gerais:

ARENILLA, Louis, [et al.] - **Dicionário de Pedagogia**, 2º edição, Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

BERTRAND, Yves - **Teorias Contemporâneas da Educação**, 2ª edição, Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Klausmeier, Herbert J. - **Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas**, São Paulo: Harbra, 1977.

PROENÇA, Maria Cândida - **Didáctica da História**, Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

MONTEIRO, Miguel Corrêa - **Didáctica da História: Teorização e Prática – algumas reflexões**, Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

SANTROCK, John – **Psicologia Educacional**, 3º edição, São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

VEIGA, F. H (Coord.) - **O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2018.

VEIGA, F. H (Org.) - **Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editora, 2013.

1.2. Obras Específicas:

DUARTE, M. I. - **Alunos e insucesso escolar - Um mundo a descobrir**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

DAMÁSIO, Manuel José, **Media e tecnologia. Tecnologias sociais e educação: os tempos em que aprendemos e ensinamos**, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

HUNTER, Jane - **Technology integration and high possibility classrooms: building from TPACK**, New York: Routledge, 2015.

MONTEIRO, A. Reis, **Uma teoria da educação**, Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Edições Piaget, 2017.

1.3. Artigos numa coletânea

CARVALHO, Carolina; Conboy, Joseph - Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In Veiga, F. H (Org.) **Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2013, pp. 67-120.

MELO, Madalena; VEIGA, F.H. - Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In Veiga, F. H (Org.) **Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2013, pp. 263-296.

MONTEIRO, Miguel Corrêa, - Ensino da História. In Veiga, F. H (Coord.) **O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2018, pp. 241-263.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; ALMEIDA, Leandro S. – Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In Miranda, Guilhermina; Bahia, Sara (Org.) **Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento e ensino**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2015, pp. 141-165.

SILVA, Amaro Carvalho da, - Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa. In Nóvoa, António, Santa-Clara, Ana Teresa (coord.) **“Liceus de Portugal” Histórias, Arquivos, Memória**. Lisboa: Edições Asa, 2003, pp. 485-506.

SIMÃO, Ana M. Veiga, - Ensinar para a aprendizagem escolar. In Veiga, F. H (Org.) **Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação**, Lisboa: Climepsi Editores, 2013, pp. 495-542.

2. Artigo de uma revista científica

BLANCO, Elias; SILVA, Bento - Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, 1993, 6 (3), pp. 37-55.

LELIS, Isabel - O trabalho de docente na escola de massas: Perspetivas e Desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, nº 29, 2012, pp. 152-174.

NOGUEIRA, Cláudio; Nogueira, Maria - A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril, 2002, pp. 15-36.

PRATS, Joaquín - Enseñar Historia en el contexto de las Ciencias Sociales: principios básicos. **Educación em Revista**, v. 22, nº especial, 2006, pp. 1-20.

RAMOS, Luís Bravo - ¿Qué es el vídeo educativo?. **Revista Comunicar**, nº 6 – março, Huelva, 1996, pp. 100-105.

SALINAS, Jesús - Nuevos escenarios y metodologías didácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 42-2, 2008, 79-100.

SCHUHMACHER, Elcio - Integração das tecnologias educativas digitais no ensino em sala de aula. **Revista Tecnologia da Informação e comunicação: Teoria e prática**, vol. 1, Nº1, 2017, pp. 28-36.

3. Documento disponível on-line no Web site de uma Universidade, de uma organização ou de uma empresa:

FLORES, Teresa; RAMOS, Luís Adiel Morales, - El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. **Memórias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia**, Ano 3, nº 3, 2014. [consultado:16/08/2018]. Acedido a 20 de agosto 2018, em:https://www.researchgate.net/publication/282034087_EL_VIDEO_COMO_RECURSO_DIDACTICO_PARA_REFORZAR_EL_CONOCIMIENTO

MORAIS, Carlos, [et al.], - Ambientes de aprendizagem e recursos digitais: valorização por professores do ensino superior. **Ata da VIII Conferência Internacional de TIC na educação**. Universidade do Minho, Braga, 2013, pp. 676-687. Acedido a 20 de agosto 2018, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55388>

MOURA, Mary Jones Ferreira de - O ensino de História e as Novas Tecnologias: da Reflexão à ação pedagógica. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009. Acedido a 20 de agosto 2018, em: <http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0923.pdf>

WOOLFITT, Zac, - The effective use of video in Higher Education, *Loctorraat Teaching, Learning and technology*, Haarlem: Inholland University of Applied Sciences, 2015. Acedido a 20 de agosto 2018, em: <https://www.inholland.nl/media/10230/the-effective-use-of-video-in-higher-education-woolfitt-october-2015.pdf>.

4. Artigo de uma publicação periódica apenas existente on-line:

TORREY, Trust, “Why do we need technology in education?” in *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34:2, 2018. Acedido a 20 de agosto 2018, em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21532974.2018.1442073>.

5. Legislação ou normas

MARTINS, Guilherme d’Oliveira (coord.), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Ministério da Educação, Lisboa, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

MENDES, Clarisse (Coord.), “Programa de História A: 10º., 11º. e 12º. Anos – Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas: Formação Específica”. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, 2002. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_a_10_11_12.pdf.

6. Manuais escolares

FONTES, Alexandra; GOMES, Fátima Reis; FORTES, José - **Linhas da História, História A – 12º ano**, Parte 1, Porto, Areal Editores, 2015.

COUTO, Célia Pinto; Rosas, Maria Antónia Monterroso - **Um Novo Tempo da História, História A – 11ºano**, Parte 1, Porto, Porto Editora, 2014.

COUTO, Célia Pinto; Rosas, Maria Antónia Monterroso - **Um Novo Tempo da História, História A – 11ºano**, Parte 2, Porto, Porto Editora, 2014.

Anexos

Anexo 1: Questionários Anónimos 11º LH2 e 12º LH2

Este questionário tem por objetivo a recolha de dados, de teor anónimo, como instrumento de apoio à caracterização geral da turma, a ser efetuada no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional II do Mestrado em Ensino da História da Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa.

Os mestrandos, João Canha, Nuno Graça e Nuno Sousa.

Dados do Aluno

Idade: _____

Turma: _____

Sexo: Masculino

☐

Feminino

☐

Grupo I

1) Quem é o seu encarregado de educação?

1.1) Qual é a profissão do seu encarregado de educação?

1.2) Qual é o grau de escolaridade dos seus pais?

Pai: _____

Mãe: _____

2) Com quem vive?

3) Recebe algum tipo de apoio social?

4) Quantas refeições toma por dia?

5) Quanto tempo demora a chegar à escola?

6) Que transportes utiliza para ir para a escola?

7) Quantas horas em média dorme por noite?

8) Já alguma vez repetiu o ano? (circule a opção)

- A). Nunca repeti o ano
- B). Sim, 1 vez, nesta escola
- C). Sim, 1 vez, noutra escola
- D). Sim, 2 vezes ou mais

9) Qual a importância da escola para o seu futuro?

- A). Não possui importância
- B). Pouca importância
- C). Importante
- D). Decisiva
- E). Não sei

10) . Na sua opinião, quais são os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar? (indique até três fatores)

- A). Conteúdos difíceis
- B). Desinteresse pela disciplina
- C). Falta de estudo
- D). Falta de atenção/concentração nas aulas
- E). Dificuldades em compreender o que o professor pretende
- F).Outro: _____

Grupo II

1) Assinale apenas uma opção em cada linha

EM SALA DE AULA:	Nunca	Algumas vezes	Na maioria	Todas as vezes
1.1. Acompanhamento a matéria exposta pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.2. Registo no meu caderno a matéria apresentada	(A)	(B)	(C)	(D)
1.3. Fico à vontade para fazer perguntas	(A)	(B)	(C)	(D)
1.4. Fico perdido durante a explicação do professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.5. Converso com os colegas durante as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
1.6. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.7. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)	(D)

2) A disciplina em que tenho mais dificuldade é:

2.1. A disciplina em que tenho mais facilidade é:

2.2. A disciplina de que mais gosto:

2.3. A disciplina de que menos gosto:

2.4. A disciplina que acho mais importante:

2.5. A disciplina que acho menos importante:

3) Nos últimos 12 meses teve algum apoio escolar?

(A) Sim

(B) Não

SE SIM, PORQUE QUE NECESSITOU DE APOIO?	SIM	NÃO
3.1. Achei necessário	(A)	(B)
3.2. Os meus encarregados de educação acharam necessário	(A)	(B)
3.3. Sugestão da escola ou professor	(A)	(B)

SE SIM, QUE TIPO DE APOIO TEVE?	SIM	NÃO
3.4. Apoio oferecido pela escola	(A)	(B)
3.5. Professor particular / Explicador	(A)	(B)
3.6. Ajuda em casa (família/amigos)	(A)	(B)

4) Quando terminar o Ensino Secundário, pretende:

- A). Continuar a estudar (Frequentar o ensino universitário: politécnicos ou institutos)
- B). Somente trabalhar
- C). Estudar e trabalhar
- D). Ainda não sei

5) Qual a profissão que gostaria de exercer?

Grupo II

1) Qual o grau de importância que atribui à disciplina de História?

- A). Muito importante
- B). Importante
- C). Pouco Importante
- D). Nada importante

2) De que forma a disciplina de História lhe ajuda a compreender a atualidade?

3) De todas as matérias que já foram dadas qual foi a sua preferida?

4) Qual é a tua opinião sobre as aulas dadas pelos mestrandos (professores estagiários)?

Obrigado pela sua colaboração!!!!

Anexo 2: Suporte Informático - CD-ROM/DVD

- A) Primeira Aula – 12º ano
 - Conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia.
 - Planificação
 - PowerPoint (Portugal no primeiro pós-guerra)
- B) Segunda Aula – 12º ano
 - Conferência de Cunha Leal na Sociedade de Geografia e exercícios.
 - Planificação
 - PowerPoint (Modernismo em Portugal)
- C) Terceira Aula – 11º ano
 - Planificação
 - PowerPoint (A Hegemonia económica britânica)
- D) Quarta Aula – 11º ano
 - Planificação
 - PowerPoint (A hegemonia económica britânica o arranque industrial).
- E) Quinta Aula – 11º ano
 - Pasta Vídeo - A Revolução Americana
 - Exemplos de tarefas realizadas pelos alunos.
 - Guião de vídeo e exercícios
 - Planificação
 - PowerPoint (A Revolução Americana)